EDUCAÇÃO E DIREITO

Pesquisas transdiciplinares em pauta

Organizadores

SILVIA ROSANE TAVARES PAZ

WENDERSON PINTO FARIAS

Editora Poisson

VOLUME 1

Silvia Rosane Tavares Paz
Wenderson Pinto Farias
Organizadores

Educação e Direito

Pesquisas transdiciplinares em pauta

Volume 1

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24
Educação e Direito: pesquisas transdiciplinares em pauta – Volume 1/ Organização: Silvia Rosane Tavares Paz, Wenderson Pinto Farias – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-530-4
DOI: 10.36229/978-65-5866-530-4
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. PAZ, Silvia Rosana Tavares II. FARIAS, Wenderson Pinto III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadores

Silvia Rosane Tavares Paz

Mestre em Ciências Florestais e Ambientais e Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Professora de Ensino Superior em Cursos de Pós-graduação no Centro Universitário FAMETRO no curso de Direito. Advogada com atuação no Direito Civil, em especial em Família e Sucessões. Escritora com publicações na esfera jurídica, dentre elas a obra Análise sobre os principais instrumentos Jurídicos Espaciais e princípios do Sensoriamento Remoto e a percepção de acadêmicos e profissionais de Direito: a legislação espacial e de sensoriamento remoto.

Wenderson Pinto Farias

Mestre em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. MBA em Administração, Contabilidade e Economia pelo Centro Universitário UniBF. Especialista em Gestão Educacional: Direção, Coordenação, Supervisão pelo Centro Universitário UniBF. Especialista em Letras: Português e Literatura pelo Centro Universitário UniBF. Especialista em Docência de Nível Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Licenciado em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Dom Bosco – UNIDomBosco/Curitiba. Coordenador Pedagógico e Professor de Ensino Básico na Secretária de Educação e Desportos do Amazonas – SEDUC/AM. Professor de Ensino Superior nos Cursos de Gestão, Tecnológicos e Pedagogia no Centro Universitário FAMETRO. Membro do Grupo de Pesquisa Categorias da Narrativa – Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/ CNPQ/ PUC/SP.

Prefácio

Hoje muitos pesquisadores discutem a verdadeira importância da cientificidade em seus aspectos mais relevantes no mundo acadêmico. Sobre a pesquisa, assim, deve ser constantemente alvo de discussões, pois deve atender as necessidades do mundo atual, e necessita indagar sobre seu impacto na vida das pessoas.

Outro ponto da cientificidade a ser considerado é a construção da autonomia intelectual e a postura crítica do pesquisador; este deve se desvincular do senso comum, porém nunca o esquecer.

Dessa forma, percebemos que a pesquisa se torna peça chave da formação dos indivíduos, os preparando para a 'guerra' diária que requer um olhar cientifico e indagador.

A experiência com a pesquisa científica traz à tona todo esse potencial humano, pois o processo de aprendizagem é de extrema complexidade, peça chave para a total relevância da produção do conhecimento.

Assim, neste livro queremos convidar os leitores a apreciar capítulos que abordam problemáticas da prática da pesquisa em diferentes áreas do conhecimento

No primeiro capítulo, Adailson Feitoza investiga as práticas pedagógicas e a aprendizagem significativa de estudantes Surdos no Ensino Superior. Além disso, descreve processos metodológicos presentes nas práticas pedagógicas de professores de surdose identifica os desafios de uma educação, efetivamente, inclusiva; elucidar o conceito de Pessoa Surda.

No segundo capítulo, Darlene Dias aborda o Processo de Ensino-Aprendizagem do Aluno Surdo na percepção do professor titular da sala de aula em escolas estaduais localizadas na Manaus-Amazonas-Brasil. E também analisar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos do Ensino Fundamental I no contexto escolar, na percepção do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No terceiro capítulo, Wenderson Farias reflete acerca da gestão escolar e qualidade de ensino e, teoricamente, mostras pistas sobre a atuação pedagógica do gestor escolar. Traça um panorama teórico à luz de autores tais como Russo (2007), Lück (2009) e Ferreira (2009).

No quarto capítulo, Fábio Medeiros, Gabriela Alencar e Sílvia Paz investigam a viabilidade de aplicar uma abordagem emergencial no ordenamento jurídico brasileiro, considerando a hipótese de se recorrer a métodos extremos, como a tortura de suspeitos, para a obtenção de informações essenciais que possibilitem a identificação e neutralização de planos terroristas iminentes e, assim, preservar a segurança coletiva.

A partir desses textos nos agraciamos com pesquisas transdisciplinares, resultando frutos da busca e da produção de conhecimento, que devem ser prioridade na vida acadêmica do pesquisador.

Portanto, salientamos que o elo entre a pesquisa e o pesquisar é o pesquisador, como o percebemos em cada um dos autores desses dos capítulos desse livro. É dele que vem o papel de multiplicador do hábito da leitura, da escrita e da curiosidade; deve ser, ainda, o incentivador, abrindo lacunas para que sejam preenchidas através da arte de pesquisar, aguçar o limite da compreensão.

Sílvia Paz

Wenderson Farias

Organizadores

SUMÁRIO

Capítulo 1: Práticas pedagógicas e aprendizagem significativa: a inclusão de estudantes surdos no ensino superior 07

Adailson Feitoza Veiga

DOI: 10.36229/978-65-5866-530-4.CAP.01

Capítulo 2: O processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na percepção do professor titular e do intérprete de libras nas escolas estaduais: Libertador Simón Bolivar e Professor Dorval Varela Moura na cidade de Manaus-AN/Brasil no período de 2022 - 2023..... 14

Darlene Cordovil de Vasconcellos Dias

DOI: 10.36229/978-65-5866-530-4.CAP.02

Capítulo 3: Gestão e qualidade de ensino: ligações fundamentais para o gestor escolar 30

Wenderson Pinto Farias

DOI: 10.36229/978-65-5866-530-4.CAP.03

Capítulo 4: Teoria do cenário da bomba relógio: uma revisão de literatura..... 43

Fábio Ferreira Medeiros, Gabriela Moraes Lima Alencar, Sílvia Rosane Tavares Paz

DOI: 10.36229/978-65-5866-530-4.CAP.04

Capítulo 1

Práticas pedagógicas e aprendizagem significativa: a inclusão de estudantes surdos no ensino superior

Adailson Feitoza Veiga[1]

RESUMO: A inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior tem se constituído como um grande desafio, visto que apresenta algumas questões com relação ao próprio conceito de inclusão, bem como aos conceitos de Pessoa Surda e práticas pedagógicas de professores desse segmento. A pesquisa tem como objetivo geral: investigar as práticas pedagógicas e a aprendizagem significativa de estudantes Surdos[2] no Ensino Superior. Os objetivos específicos são: descrever processos metodológicos presentes nas práticas pedagógicas de professores de Surdos; identificar os desafios de uma educação, efetivamente, inclusiva; elucidar o conceito de Pessoa Surda. O estudo é de abordagem qualitativa, configura-se como bibliográfica e de campo. Os resultados demonstram os ínfimos avanços no cenário inclusivo educacional, apontando inúmeros desafios quando se trata de práticas pedagógicas e aprendizagem significativa com estudantes Surdos.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Inclusivas; Aprendizagem Significativa; Estudantes Surdos; Ensino Superior.

[1] Licenciatura Plena em Pedagogia pelo UniCV. Licenciado em História pelo UniCV. Bacharel em Administração de Empresas pela UNIP. Especialista em Gestão de Pessoas pelo UGF. Mestrado em Ciências e Meio Ambiente pela UFPA.
[2] Empregar-se-á o termo "Surdo" com inicial maiúscula para se diferenciar de "surdo", por se entender "Surdo" como uma pessoa sinalizante e identitariamente Surda, enquanto que "surdo, refere-se, apenas, a uma pessoa que não ouve e que, muitas vezes, utiliza-se de aparelho auditivo e, ainda, não tem a Libras como sua língua materna.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela temática se inicia a partir da prática docente do pesquisador no Ensino Superior, lidando cotidianamente com estudantes Surdos na sala de aula. Desafios postos surge, então, a preocupação em compreender como se constituem as práticas pedagógicas com estudantes Surdos, considerando os desafios de uma educação inclusiva voltada às diferenças.

A educação inclusiva como um direito, é garantida nos documentos oficiais brasileiros e internacionais, consolidando as prerrogativas da autodenominada educação inclusiva no país. Diz-se "autodenominada" porque muita há que se ponderar sobre sobre direitos, deveres e práticas pedagógicas, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Em se tratando das pessoas Surdas, preciso é fazer várias considerações sobre as propostas de educação de Surdos, principalmente no que se refre ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, instituído na política inclusiva de 2008, no Brasil. Elucidar-se-á, portanto, nesta pesquisa, o conceito de pessoa Surda, bem como discussões sobre Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação de Surdos, campos epistemológicos distintos confundidos e construídos pelos desavisados.

A pesquisa tem como objetivo geral: investigar as práticas pedagógicas e a aprendizagem significativa de estudantes Surdos no Ensino Superior. Os objetivos específicos são: descrever processos metodológicos presentes nas práticas pedagógicas de professores de Surdos; identificar os desafios de uma educação, efetivamente, inclusiva; elucidar o conceito de Pessoa Surda.

Na intenção de atingir os objetivos propostos, apresentam-se as seguintes questões norteadoras: como os processos metodológicos nas práticas pedagógicas influenciam na aprendizagem significativa de estudantes Surdos? Quais os desafios da inclusão no Ensino Superior?.Como se constitui o Atendimento Educacional Especializado – AEE, para Surdos?

Tais questões nortearam a compreensão e os desafios de práticas pedagógicas inclusivas, no afã de responder e elucidar discussões que, ao longo da trajetória da inclusão foram deturpadas e construídas sob a ótica do olhar normalizador.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior, localizada na zona Centro-Sul da cidade de Manaus. O estudo se configura como bibliográfico e de campo, possuindo abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1994) constitui um olhar através das vivências, do cotidiano e das compreensões do objeto em estudo. Os participantes da pesquisa são 2 professores de Surdos do Ensino Superior.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

2.1. INCLUSÃO, EDUCAÇÃO DE SURDOS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Os marcos históricos da inclusão perpassam as Leis, Decretos e Declarações tais como: Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, A Lei de Acessibilidade, a Convenção de Guatemala (1999) dentre tantas outras Leis e Decretos que regulamentam uma proposta inclusiva.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva adverte sobre a importância de um ambiente inclusivo e "ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças". (BRASIL, 2008). O objeto dessa pesquisa não são estudantes do ensino regular, entretanto, a Política contempla um ambiente educacional para as diferenças.

O conceito de inclusão, algumas vezes, confunde-se com o de integração, segregação e exclusão. Carvalho (2012) afirma que a primeira decisão a se tomar quando se vai começar uma prática inclusiva é valer-se do *index*, ou seja, da escuta das pessoas com especificidades, isso porque através dessa prática é possível compreender, por exemplo com relação à pessoa Surda, a que tipo de educação ela está submetida, compreendendo, também, a que tipo de educação ou escola querem estar submetidos.

A obra *Surdos: qual escola?* de Nídia Regina Limeira de Sá, traz riquíssimas discussões sobre qual a escola mais adequada para Surdos, mostrando a importância de uma orientação no que se refere às políticas educativas para Surdos. Sim, é preciso escutar os Surdos e entender sua diversidade linguística e cultural, compreendendo que o fato de quererem estar em uma escola específica bilíngue para Surdos, não significa que estão em degregação. Ao contrário, sentem-se incluídos, linguisticamente, culturalmente e identitariamente com seus pares.

Com o pensamento de Stainback (1999) diz-se que a educação inclusiva é definida como uma prática inclusiva para todos. A questão é não se tratar, apenas, de inclusão no espaço físico da escola ou universidade e, sim, de processos metodológicos pedagógicos que contribuam para a aprendizagem signicativa de Surdos.

Assim, a questão primeira em se tratando de surdos é: professores são proficientes na Língua Brasileira de Sinais – Libras? Se não, como procedem metodologicamente tendo a mediação do intérprete na sala de aula? Toda instituição de ensino com a presença de educandos Surdos, deve por Lei, implantar a Sala de Recursos Multifuncionais, uma prerrogativa do Atendimento Educacional Especializado - AEE, com a política inclusiva de 2008. Assim, o AEE para Surdos se constitui:

> O Atendimento Educacional Especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2007, p.163).

É preciso esclarecer que esta pesquisa trata da questão da educação de Surdos e não de estudantes com Deficiência Auditiva. Muitos são os eufemismos[3] empregados para nomear a Pessoa Surda, dentre eles: Deficiente Auditivo, Pessoas com Necessidades Especiais – PNE, Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – PNEE, Pessoas com Necessidades Auditivas, Deficiente da Áudio Comunicação, Deficiente da Fala, Surdo-Mudo, Surdinho, Mudinho dentre outras equivocadas nomenclaturas.Porém, é de SURDO

[3] Termo utilizado para suavizar outro, pensando ser este ou aquele, pejorativo.

que o Surdo gosta de ser chamado e reconhecido, não havendo "problema" algum em se referir a um Surdo como "Professor Surdo", "Estudante Surdo", "Advogado Surdo", "Arte Surda", Literatura Surda", enfim, um sem números de adjetivações referidas ao sujeito Surdo e às manifestações Surdas.

Trata-se, a comunidade Surda, de uma minoria linguística, não de um grupo minoritário com uma deficiência auditiva. O Decreto 5626/2005 faz a distinção entre Pessoa Surda e Pessoa com Deficiência Auditiva:

> Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera- se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
>
> Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

A referida distinção se faz necessária para se entender as diferenças identitárias entre surdos sinalizantes e não sinalizantes para que se compreendam os processos didáticos e metodológicos a serem empregados no ambiente educacional inclusivo.

Assim, a universidade como um espaço de inclusão social, metodológica, curricular e didática deve proporcionar um ensino pautado nas diferenças de seus estudantes, considerando suas especificidades, suas língua e suas culturas. E por que isso é importante? Porque se o professor "olha" o estudante como "deficiente", "patológico", toda a sua metodologia será para um "deficiente".

Entretanto, se o professor possui um olhar sócioantropológico para com o estudante Surdo, por exemplo, toda a sua metodologia será sob o prisma da cultura, Surda, das múltiplas identidades Surdas e da Língua de Sinais. Isso é um ambiente inclusivo, aquele que prima pela dialogicidade linguística dos Surdos.

Nesse sentido, Ropoli et.al (2010) sustentam que a inclusão "[...] questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos [...], produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (p. 35). Nessa lógica, quaisquer práticas pedagógicas distanciadas desse pensamento, é exclusão.

2.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROFESSORES DE SURDOS

A educação de Surdos foi marcada por algumas abordagens educacionais dentre elas: Oralismo, Comunicação e Bilinguismo. O oralismo consistiu (e ainda consiste, equivocadamente, na educação de Surdos) na prática da imposição da fala aos Surdos. Essa perspectiva olha o Surdo sob o viés da normalização, tendo a concepção de que a questão mais importante na educação de Surdos é a fala.

Na verdade, trata-se de um olhar ouvintista para com as pessoas Surdas. O ouvintismo, na visão de Skliar (1998) "trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte" (p. 15). Ora, o ouvintismo, como prática opressora, pressupõe um modelo clínico e terapêutico, "tratando" o Surdo sob um ponto de vista patológico e biológico.

A abordagem educacional da Comunicação Total consiste em uma prática de comunicação com Surdos que em nada comunica, pois se trata de uma "miscelânia" de comunicação envolvendo falas, gestos, figuras, mímicas.

O Bilinguismo é a abordagem vigente, na educação de Surdos, no Brasil, consistindo em duas línguas concomitante no ambiente educacional: A Libras e a Língua Portuguesa, somente na modalidade escrita.

2.3. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O Ensino Superior possui um importante papel na educação de Surdos a fim de que esses estudantes alcancem acesso, permanência e sucesso, por isso a universidade deve estar atenta aos desafios propostos no que se refere à educação dessas pessoas e, principalmente a uma aprendizagem significativa que lhes faça sentido.

Em se tratando de estudantes Surdos, fazer sentido significa pensar em um currículo que contemple a cultura surda, a Libras e as identidades surdas. Sendo o som um elemento inexistente no cotidiano do Surdo, é evidente haver a necessidade da implantação de um currículo surdo, currículo este em que o som inexista, de fato, quando se tratar de ensino dos conteúdos em sala de aula.

Relata-se, nesta pesquisa, uma experiência das práticas pedagógicas de 02 professores do Ensino Superior com estudantes Surdos, no curso de História, com a disciplina Língua Portuguesa e a disciplina Didática, em uma perspectiva de currículo surdo. Ora, o ensino de Língua Portuguesa para Surdos deve ser em abordagem bilíngue: o ensino concomitante de duas línguas em um mesmo espaço educacional, primeiramente a Libras, como L1 e, posteriormente Língua Portuguesa como L2, com metodologia de segunda língua. A seguir, os relatos dos professores.

Ao serem perguntados sobre: quais os desafios em sala de aula com relação aos conteúdos e ao ensino e aprendizagem de estudantes Surdos? Assim responderam:

> É um grande desafio ensinar para surdos na graduação. Eu não sei Libras, mas temos o intérprete em sala de aula que faz essa ponte entre mim e o surdo. Estou aprendendo Libras em um curso básico, mas é uma língua muito difícil e muito interessante. A disciplina Didática requer um conhecimento para que os surdos, futuramente, ensinem aos seus alunos. Por exemplo eu falo um conceito, eu explico e o intérprete de Libras vai discutindo os sinais. Aos poucos vou me apropriando da cultura surda e da Libras. (PROFESSOR 1 / Disciplina Didática).

> Eu sei um pouco de Libras, mesmo assim, preciso da ajuda do intérprete, pois há sinais para conceitos que os surdos ainda não sabem. É tudo muito novo pra eles, a graduação, os sinais específicos da área da Língua Portuguesa, sinais avançados usados na faculdade. E eu sei que o currículo do surdo não deve ter som, então eu tenho um cuidado com os conteúdos que levo para a sala de aula. Vamos supor que eu queira fazer um trabalho sobre Paródia, Provérbios, Fonema e outros... tudo isso tenho que rever como eu passaria em Língua de Sinais. É muito importante esses detalhes. Eu tento levar em conta a cultura Surda e as identidades Surdas porque frequento a comunidade Surda e sei que isso é primordial. (PROFESSOR 2 / Disciplina Língua Portuguesa).

As respostas dos respetivos professores exigem uma elucidação. O Professor1 relata sua dificuldade de interação com o surdo, necessitando sempre da mediação do intérprete de Libras. Sim, de fato, não há, ainda sinais para alguns termos legitimados no Ensino Superior, termos de cientificidade. Por esta, razão, é de fundamental importância que professores do Ensino Superior saibam Libras para que facilite a comunicação entre Surdos e ouvintes, no afã de se ter uma relação direta com o estudante, ou seja, é preciso que uma relação dialógica aconteça entre professor e estudante para que haja uma aprendizagem direta.

O Professor 2 descreve estar atento às identidades Surdas e sua cultura, isso porque quando ele diz: "eu sei que o currículo surdo não deve ter som", refere-se ao fato de que nem todo conteúdo que tem sentido e significado para o estudante ouvinte, tem para o estudante Surdo. Professor 2 ao falar sobre o conteúdo "Fonema", por exemplo, precisa saber que fonema como unidade mínima significativa, esclarece que fonema não é som.

Assim, ao explicar "Fonema" em Língua Portuguesa, vai precisar, também, explicar como acontecem os "Fonemas" em Língua de Sinais. Enfim, trata-se de conteúdos que muitas vezes possuem uma marca de uma língua de modalidade oral-auditiva, como é o caso da Língua Portuguesa. Porém, é preciso elucidar conceitos em uma língua de modalidade visual-sinestésica, que é o caso da Libras.

Dessa forma, pensar em aprendizagem significativa, é refletir sobre possibilidades de conteúdos que devam fazer sentidos no cotidiano de estudantes Surdos, uma vez que toda a entrada de informações, de aprendizagem, perpassa pela visão e não pela audição.

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa precisa atender ao diferente. Como minoria linguística, os Surdos aprendem de modo, também, diferente, exigindo assim, a presença de professores capacitados em sala de aula, que assegurem em suas práticas pedagógicas, um eficaz aprendizado.

3. CONCLUSÃO

A prosta inclusiva de uma educação eficaz deve garantir uma educação de qualitade para todos. Essa não é uma simples máxima. Exige, portanto, ações efetivas que atendam às necessidades dos educandos (CARVALHO, 2012). A autora afirma que um ambiente inclusive não se contenta, apenas, com a remoção das barreiras arquitetônicas, mas se preocupa com um trabalho voltado às diferenças.

Uma questão importante a se consideradar é que as Instituições de Ensino Superior, sejam IES Federais, Estaduais ou privadas precisam contemplar em seus Projetos Políticos de seus Cursos, a demanda de pessoas com especificidades, fazendo com que o corpo docente tenham a sensibilidade não só de receber estes estudantes, mas também, de comprender, em suas práticas pedagógicas, processos metidológicos e didáticos para uma aprendizagem significativa dos estudantes.

A pesquisa trouxe reflexão a respeito das práticas pedagógicas e da aprendizagem significativa para Surdos no Ensino Superior. Há muito o que se avançar nas questões de educação inclusiva, tanto no que se refere à estrutura quanto à questão curricular.

Os professores pesquisados, de algum modo, fazem suas diferenças em seus processos de ensino e de aprendizagem, refletem sobre suas práticas e desenvolvem o exercício da docência com seriedade, compromisso e olhar politizado. Este estudo não se

esgota aqui, abrindo possibilidades para outras pesquisas, necessárias a uma educação inclusiva de eficácia e qualidade.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Constituição Federal (1988). Capítulo iii - da educação, da cultura e do desporto, art. 208. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 09 de setembro de 2023.

[2] BRASIL, Decreto 7.611/2011. Educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011- 2014/2011/Decreto/D7611.htm- acessado em 02/08/2023.

[3] BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 5626/05, de 22 de dezembro de 2005.

[4] CARVALHO. Educação Inclusiva: com os pingos nos is. Artmed: Porto Alegre, 2012.

[5] MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Vozes: Petrópolis, 2004.

[6] ROPOLI, Edilene-. MATOAN, Maria. SANTOS, Maria. MACHADO, Rosângela. Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A ESCOLA COMUM INCLUSIVA, Universidade Federal do Ceará. 2010.

[7] SÁ, Nídia Regina Limeira. Surdos: qual escola? Porto Alegre: Mediação, 2015.

[8] SKLIAR, C.B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C.B. (Org.). *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

[9] STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Capítulo 2

O processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na percepção do professor titular e do intérprete de libras nas escolas estaduais: Libertador Simón Bolivar e Professor Dorval Varela Moura na cidade de Manaus-AN/Brasil no período de 2022 - 2023

Darlene Cordovil de Vasconcellos Dias[1]

RESUMO: O presente trabalho aborda o Processo de Ensino-Aprendizagem do Aluno Surdo na percepção do Professor titular e do Intérprete de Libras nas Escolas Estaduais: Libertador Simón Bolívar e Professor Dorval Varela Moura na cidade de Manaus-AM/Brasil. A pesquisa tem por objetivo, analisar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos no contexto escolar, na percepção do professor titular e do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) do Ensino Fundamental I. Os dados da literatura demonstraram que os alunos surdos também possuem os mesmos direitos que os alunos ditos normais. Ressalta- -se que, inclusão não depende somente da escola e dos professores, mas também da família, pois ela é à base de tudo. Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva de enfoque quantitativo e qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação assistemática e a aplicação de um questionário semiestruturado, por se tratar de ambientes como fonte de dados, onde o pesquisador está em contato com um tema que fará parte da investigação e por ser feito também a coleta de dados quantitativos (ANDRÉ, 2005. p. 29-35). Já a pesquisa descritiva visa efetuar a descrição de processos, mecanismos e relacionamentos existentes na realidade do fenômeno estudado, utilizando, para tanto, um conjunto de categorias ou tipos variados de classificações (DEVECHI E TREVISAN, 2010, p. 148-201). A análise dos resultados revelou que, o processo de ensino-aprendizagens em LIBRAS ainda não faz parte do conhecimento de todos os professores e que para ensinar precisa-se ter o mínimo de conhecimento na área, ou seja, formação para subsidiar os alunos surdos. Assim, o professor e intérprete enfrentam desafio no sistema educacional, devido as escolas não possibilitarem as mesmas condições pedagógicas de alfabetização para alunos surdos, visto que não falam a mesma língua. Pois de forma errônea, a língua de sinais é utilizada em termos como meio para ensino da leitura e escrita, não considerando o verdadeiro direito da criança surda de usar sua própria língua.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Aluno Surdo.

[1] Doutora em Ciências da Educação. Docente do Centro Universitário FAMETRO.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado aborda o tema do Processo de Ensino-Aprendizagem de estudantes surdos, sob a perspectiva dos professores titulares e intérpretes de Libras em duas escolas estaduais na cidade de Manaus, AM, Brasil: a Escola Estadual Libertador Simón Bolívar e a Escola Estadual Professor Dorval Varela Moura.

A motivação para esta pesquisa surgiu da observação de que a dificuldade de linguagem em crianças surdas frequentemente leva os professores a desenvolverem uma imagem equivocada desses alunos, o que se reflete em suas abordagens educacionais. Embora os professores possam reconhecer a inteligência, educação e potencial de aprendizado desses alunos, muitas vezes, eles acabam tratando-os como se tivessem grandes desafios para acompanhar o processo acadêmico.

É evidente que a inclusão de pessoas surdas é um dos desafios mais significativos enfrentados pela educação. Apesar das leis que respaldam a educação inclusiva, a assistência aos surdos continua sendo um grande desafio, pois requer que educadores e toda a comunidade escolar compreendam e dominem o processo de ensino desses alunos.

A escola tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral de todas as crianças, incluindo as crianças surdas, abrangendo aspectos linguísticos, físicos, psicológicos, sociais, intelectuais e culturais. A inclusão escolar, independentemente do nível de ensino, não se limita apenas a atender às necessidades individuais, mas visa criar uma cultura de respeito e mudança de atitude em relação à diversidade. Isso pode ser alcançado por meio de um programa educacional com uma filosofia compartilhada, liderado por uma equipe composta por professores, pais, alunos, membros da comunidade e administradores comprometidos com a valorização da diversidade.

Uma vez que as instituições escolares influenciam a sociedade como um todo em relação à inclusão de pessoas com deficiência, a promoção da inclusão contribui para a busca pela justiça social.

A educação de crianças com deficiência auditiva nos leva a refletir não apenas sobre suas limitações e capacidades, mas também sobre os preconceitos existentes na sociedade em relação a elas. Pessoas surdas enfrentam desafios significativos quando se trata de serem aceitas na educação escolar, devido à perda de audição e às estruturas educacionais existentes nas escolas. Diante dessas circunstâncias, o questionamento principal desta pesquisa consiste em examinar como um sistema educacional carente de recursos humanos e pedagógicos pode ser capaz de oferecer soluções para garantir a aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva nas Escolas Estaduais Libertador Simón Bolívar e Professor Dorval Varela Moura, na cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021 a 2024?

No âmbito das questões específicas, buscamos compreender os desafios e oportunidades envolvidos na inclusão de alunos surdos no ambiente escolar dessas duas instituições. Além disso, exploramos se o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a presença de intérpretes em sala de aula são suficientes para o aprendizado eficaz dos alunos surdos.

Também analisamos as influências do meio social e cultural no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. O objetivo geral deste estudo é identificar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos no contexto escolar, com base nas perspectivas dos professores titulares e dos intérpretes de Libras do Ensino Fundamental em duas escolas públicas em Manaus- -AM/Brasil, no período de 2022 a 2024.

Em relação aos objetivos específicos, procurou-se entender as responsabilidades, desafios e possibilidades associados à inclusão de alunos surdos na escola. Além disso, investigamos a importância da Libras no desenvolvimento educacional dos alunos surdos, conforme percebido pelos intérpretes de Libras e pelos professores do Ensino Fundamental.

Avaliamos também como o meio social e cultural influencia o processo de ensino--aprendizagem dos alunos surdos nas escolas regulares. Esta pesquisa surgiu da preocupação da autora em evidenciar os obstáculos enfrentados pelos alunos surdos no ambiente escolar comum, incluindo questões como estigmatização, falta de intérpretes, falta de compreensão por parte de familiares e professores sobre as necessidades desses alunos, bem como a necessidade de formação adequada de professores e funcionários escolares para promover uma educação inclusiva de qualidade.

É importante ressaltar que a trajetória educacional dos surdos no Brasil, marcada por desafios sociais, apresenta semelhanças com a experiência vivida por surdos na Europa e nos Estados Unidos entre os séculos XVI e XVIII, quando eram frequentemente excluídos da vida social e do sistema educacional regular. A Declaração de Salamanca de 1994 representou um marco importante na história da educação inclusiva ao promover a inclusão de todas as crianças nas escolas regulares, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

Neste contexto histórico, a pesquisa se justifica pelo fato de que a inclusão de alunos surdos na escola regular vai além da disponibilização de vagas e recursos materiais; ela requer uma escola e uma sociedade verdadeiramente inclusivas, que garantam igualdade de oportunidades para todos os alunos, com professores qualificados e comprometidos com a educação de todos.

É fundamental compreender que a matrícula na escola regular não é apenas um benefício concedido por assistencialismo, mas sim um direito dos cidadãos surdos que desejam estudar, aprender e, por meio de um ensino de qualidade, tornarem-se profissionais competentes, plenamente cientes de seus direitos e responsabilidades. Quanto à metodologia, este estudo é viável do ponto de vista científico por meio da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa etnográfica. A pesquisa bibliográfica utilizou recursos pessoais e virtuais, enquanto a pesquisa documental se baseará em acervos das instituições de ensino, como o Projeto Político Pedagógico.

A pesquisa etnográfica foi conduzida por meio da aplicação de um questionário via Google Forms aos participantes da pesquisa, levando em consideração as precauções necessárias devido à pandemia. Não se espera riscos ou danos para os participantes desta investigação. Contudo, reconhecemos que a amostra pode ser limitada em tamanho, o que impossibilita a seleção aleatória dos sujeitos pesquisados. Para facilitar o acesso ao questionário, ele foi disponibilizado através do WhatsApp.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DOCENTES, PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A preocupação com as práticas pedagógicas tem sido um tema recorrente nas discussões sobre a formação docente. Nota-se uma tendência real em dar ênfase à teoria em detrimento da prática na construção do conhecimento.

De acordo com Sanches (2011), as práticas pedagógicas englobam as ações realizadas, as estratégias aplicadas para trabalhar com os conteúdos, suas teorias e definições, buscando conectar a maneira de atuar dos educadores com a realidade das salas de aula. Por sua vez, Mendes (2008) destaca que as práticas pedagógicas são reflexos de ações teóricas aplicadas no cotidiano, orientando o trabalho docente em sala de aula. Essas ações não ocorrem de forma isolada; elas devem ser norteadas pelo conhecimento teórico e aplicadas no ambiente escolar. As conferências de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) apresentaram novos caminhos para o desenvolvimento de práticas educacionais, com ênfase no compromisso e nos resultados dessas ações. Isso envolveu a adaptação e o desenvolvimento de práticas educacionais em resposta às necessidades dos alunos e ao seu desenvolvimento cognitivo.

A Declaração de Salamanca teve um impacto significativo nas práticas pedagógicas, influenciando atitudes e políticas educacionais relacionadas à necessidade de transformação dos sistemas de ensino. Essa adaptação das práticas pedagógicas modifica fatores que afetam o comportamento humano e suas estruturas de maneira desafiadora.

De acordo com Saviani (2008), a prática pedagógica é uma forma de trabalho educativo que está inserida na cultura, que é produzida historicamente pelos seres humanos. O ato educativo está intrinsecamente ligado ao processo de humanização, no qual os indivíduos, por meio da aquisição de conhecimento, se tornam mais humanos e se apropriam de múltiplas dimensões do saber necessárias para sua vida social e educacional.

Sanches (2011) enfatiza que o conhecimento construído e adquirido pelo professor se reflete em sua prática. O aprendizado profissional se concretiza por meio da aplicação do conhecimento e do exercício das atividades relacionadas ao ensino. Portanto, um professor com uma base sólida de conhecimento proporciona um ambiente de aprendizado mais amplo para seus alunos. Coutinho e Wiggers (2012) afirmam que a diversidade de situações enfrentadas pelo professor diariamente contribui para a construção de uma experiência única. Mesmo compartilhando pontos de partida com outros professores, a interação com as redes de relacionamentos é a fonte de experiências, o que faz de cada professor um produtor de mediação para outros saberes. Em sala de aula, o professor ensina e aprende, demonstrando suas habilidades e competências, compartilhando conhecimentos adquiridos e transformando seu saber em conhecimento escolar a ser transmitido aos alunos.

Para adquirir os saberes docentes, é necessário que o professor exerça a docência. Aprender a ensinar não ocorre apenas ao ouvir ou observar, mas requer ação na prática pedagógica. Ao se preparar para essa prática, o professor incorpora saberes teóricos que orientam suas ações, adquirindo o saber da prática e a competência para ensinar. Isso resulta em autonomia e responsabilidade pelo próprio desempenho profissional.

Coutinho e Wiggers (2012) explicam que a prática pedagógica envolve a maneira como os professores planejam e realizam suas aulas, desde a elaboração do plano de ensino até sua execução. Os docentes são profissionais que possuem habilidades técnicas para conduzir sua prática, superando obstáculos e aplicando o conhecimento que possuem.

A prática pedagógica é a materialização do ato de ensinar no dia a dia e está intrinsecamente ligada à teoria que embasa a prática de ensino. De acordo com Coutinho e Wiggers (2012, p. 193), "o conhecimento da prática profissional é algo que o professor possui, embora muitas vezes ele não reconheça; esse conhecimento só se manifesta na

prática, ou seja, quando o professor está agindo...". As práticas pedagógicas de cada professor são influenciadas por seus conhecimentos e experiências pessoais.

O conhecimento orienta os professores a refletir sobre suas teorias e práticas, visando aprimorar a qualidade do ensino, garantindo a diversidade de estratégias para atender às necessidades educacionais dos alunos na escola.

Ferreira (2014) destaca a importância de os professores se conectarem com seus alunos, atendendo às necessidades reais de aprendizado e preparando-os para enfrentar os desafios das mudanças sociais. Os professores devem ser parceiros no desenvolvimento de mudanças educacionais bem-sucedidas em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Rodrigues (2012) ressalta a relevância de momentos reflexivos sobre a própria prática, onde os professores questionam constantemente a qualidade das experiências vivenciadas em sala de aula. Isso os transforma em aprendizes de seu próprio ensino. A reflexão desempenha um papel fundamental no crescimento do ensino e da aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos. O sucesso do ensino é crucial para transformar o sistema educacional e garantir qualidade e eficácia no processo de ensino em sala de aula, exigindo responsabilidade por parte dos profissionais da educação.

A identidade do professor é moldada pela interação entre suas experiências pessoais e profissionais e é transmitida independentemente do contexto social ou cultural. Os desafios enfrentados pelos professores incluem a necessidade de qualificação para atender a uma diversidade de alunos nas práticas educacionais regulares. Glat e Nogueira (2002) destacam a importância de os professores adquirirem habilidades por meio de cursos para atender às necessidades de seus alunos. O desafio do sistema educacional é desenvolver práticas centradas para atender a todos os alunos, independentemente de suas condições sociais e culturais. Há vários desafios que os profissionais da educação enfrentam atualmente.

Nunes (2008) salienta que as mudanças nos paradigmas de conhecimento em diferentes áreas têm desafiado as instituições formadoras de professores a revisar seus currículos nas licenciaturas. Isso levou ao desenvolvimento de programas de educação continuada para capacitar os professores a implementar reformas educacionais. Bueno (2001) enfatiza que o principal desafio do professor é adaptar sua prática para atender às necessidades individuais dos alunos em sala de aula. Diante desses desafios, os professores precisam refletir sobre a natureza do trabalho pedagógico e garantir a qualidade de suas técnicas pedagógicas.

Alves e Garcia (2000) observam que os professores muitas vezes têm dificuldade em compreender seu papel na escola e como utilizar métodos e técnicas para melhorar o ensino. Apesar dos desafios, muitos professores trabalham para reorganizar e apoiar a profissão, buscando melhorar a qualidade da educação.

É fundamental analisar o processo de formação e as práticas pedagógicas, bem como refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores em seu cotidiano, incluindo a insegurança e o medo. Isso requer uma cultura de base científica nas ciências humanas e sociais relacionadas à educação.

A profissão docente envolve a transmissão de conhecimentos, técnicas e habilidades, bem como a formação de cidadãos críticos e transformadores. Os professores precisam enfrentar desafios complexos em um ambiente educacional contemporâneo,

globalizado e multicultural, e devem ser profissionais versáteis com conhecimentos variados. Demo (2004) enfatiza que ser um profissional da educação requer aprendizado contínuo e reflexão constante sobre a profissão. Os saberes dos professores têm evoluído ao longo do tempo, e as escolas enfrentam o desafio de atender às necessidades específicas de cada aluno para garantir seu sucesso educacional.

Rodrigues (2011) destaca a importância de as escolas se adaptarem às necessidades de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) para garantir igualdade de oportunidades. A formação inicial de professores deve prepará-los para enfrentar os desafios do ambiente escolar em constante mudança. Portanto, ao abordar as práticas pedagógicas e os desafios dos professores, é crucial considerar a responsabilidade política e social da docência. A formação de cidadãos críticos e transformadores é parte integrante dessa responsabilidade. Para enfrentar esses desafios, é necessário adotar uma abordagem aberta e compreensiva em relação ao trabalho dos professores.

3. TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva-exploratória. Pois foi realizado um levantamento dos dados, tendo em vista que, a pesquisa descritiva visa reunir informações quantitativas e qualitativas de um determinado segmento específico, também, por se tratar de um ambiente como fonte de dados, onde a pesquisadora está em contato com o tema que fará parte da investigação (ANDRÉ, 2005. p. 29-35).

Seu diferencial é que o Levantamento de Dados, nesse tipo de investigação, pede por diretrizes muito específicas em relação a sua amostra. Ou seja, para realizá-lo é preciso saber exatamente o que deseja antes de iniciar as buscas. Haja vista, a pesquisa descritiva visa efetuar a descrição de processos, mecanismos e relacionamentos existentes na realidade do fenômeno estudado, utilizando, para tanto, um conjunto de categorias ou tipos variados de classificações (DEVECHI E TREVISAN, 2010, p. 148-201). Ressalta que, "o estudo descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Esse tipo de pesquisa, busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos (Gil, 2007, p. 50).

4. ENFOQUE

O enfoque da pesquisa é qualitativo e quantitativo que busca definir informações, utilizar estatísticas e mensurar variáveis de pesquisa, enquanto o ponto de vista qualitativo busca ampliar dados e informações, de forma reflexiva e integrar as interpretações dos pesquisadores com os participantes (PRATES, 2010).

Ressalta-se que o argumento central desses métodos de análise está na combinação de vantagens das análises quantitativas e qualitativas em um desenho de pesquisa único. Haja vista, os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais.

Estudos com pesquisa de métodos quanti-qualitativa podem ser de grande relevância para a educação, desde que os pesquisadores saibam quais potencialidades e

limitações são claramente reconhecidas na aplicação de seus respectivos métodos (DALFARRA; LOPES, 2008, p. 71).

A pesquisa qualitativa busca uma compreensão especial do que se granjeia: O foco de sua atenção é o específico, o peculiar, o individual, sempre com o objetivo de compreender e não explicar os fenômenos examinados (RAMPAZZO, 2010, p. 58).

O autor acrescenta nesse contexto que os dados da pesquisa qualitativa não são, eventos fixos isolados capturados em um momento de observação. Eles ocorrem em um contexto relacional fluido, são fenômenos que não se limitam a percepções aparentes, mas se manifestam em uma infinidade de opostos, revelações e ocultações.

Isso porque, na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são igualmente importantes e valiosos, a persistência dos fenômenos e sua aleatoriedade, frequência e interrupção, linguagem e silêncio, ou seja, tenta-se entender a experiência que todos os sujeitos vivenciam.

A pesquisa qualitativa, é apoiada pela pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica. Utilizam-se como estratégias de coletas de dados na pesquisa bibliográfica, que será realizada a pesquisa em acervo virtuais e físicos, para a pesquisa documental o recorte lexical a partir do corpus que é o PPP da escola e para a pesquisa etnográfica a aplicação do questionário de sondagem aos participantes envolvidos com a investigação.

Curiosamente, essa ferramenta é importante para a pesquisa qualitativa, que se concentra em sistematizar dados e informações e habilitá-los para análise pelo pesquisador. Isso porque todos os documentos são objetos de suporte material de informações fixadas aos documentos por meio de técnicos que se tornam fonte constante de informações sobre o fenômeno em estudo (SEVERINO, 2007).

Ver-se que, não há contradição, no nível metodológico, assim como não há continuidade entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Ambos os tipos têm características, intentos e usos diferentes. A pesquisa quantitativa ilustrará e compreenderá melhor o contexto do problema enquanto a pesquisa quantitativa visa quantificar os dados e muitas vezes usa um modelo de análise estatística (MALHOTRA, 2006).

Malhotra (2006) define a pesquisa qualitativa como "uma metodologia de pesquisa não estruturada, exploratória e de pequena amostra que fornece consciência e compreensão do contexto do problema. A pesquisa quantitativa é uma" metodologia (...) com o objetivo de quantificar dados. Geralmente usando a forma de análise estatística" (MALHOTRA, 2006). Assim, de acordo com Minayo (2000), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. Pois a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis.

5. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Para a pesquisa documental os corpos do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas supracitadas, para a pesquisa etnográfica o universo é de 35 (trinta e cinco) pessoas. Desse total teremos como universo quatro (04) participantes, sendo:

02 (dois) professores titulares de 02 (duas) turmas e 02 (dois) intérpretes de Libras, das duas participantes, a Escola Estadual Libertador Simón Bolívar e a Escola Estadual Professor Dorval Varela Moura na cidade de Manaus-AM/Brasil, para isso, a coleta de dados foi realizada período de 2022 - 2024.

Como critério de participação os sujeitos devem ter os seguintes critérios de inclusão no estudo:

Para os professores:

- Ser profissional de educação e compor a equipe que atua com aluno com evidencia de surdez em sala de aula como previsto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 15/ 2010 do MEC.
- Lecionar a crianças integradas no Ensino Fundamental I, na Região de Manaus; ter o Português do Brasil como Língua Materna.
- Para os Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS:

Intérpretes com competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira proficiente em tradução e interpretação da LIBRAS e da língua portuguesa, conforme a Lei nº 12. 319/10; ter o Português do Brasil como Língua Materna; ser profissional da área de educação e estar integrado a equipe de Atendimento Educacional Especializado, apoiando crianças integradas no Ensino Fundamental I, na cidade de Manaus.

Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa teve como sujeito 04 (quatro) professores das Escolas Estaduais: Libertador Simón Bolívar e Professor Dorval Varela Moura na cidade de Manaus, Estado do Amazonas – Brasil. Sendo dois (02) professores com graduação em Licenciatura em Pedagogia e dois (02) professores com graduação em Pedagogia e Especializações LIBRAS.

6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Como instrumentos de coletas de dados da pesquisa, utilizasse-a o acervo bibliográficos com pesquisas em sites científicos como *SciELO*, periódicos da CAPES, o *Google* Acadêmico, dentre outros.

Como instrumentos de coleta de dados dos participantes foi utilizado o questionário como instrumento principal, pelo fato dele "estabelecer um conjunto de questões, sistematicamente articuladas com o intuito de levantar informações escritas por parte dos sujeitos da pesquisa para que sejam conhecidas suas opiniões" (SEVERINO, 2007). Salienta-se que, o primeiro contato com a escola foi realizado por telefone, onde se solicitou a permissão as gestoras para se fazer uma visita e assim poder apresentar a pesquisa. Ao ter a resposta positiva das gestoras, entregou-se nas duas Escolas os Termos de Consentimento Livre para a realização da pesquisa. Os questionários foram elaborados no *Google Forms*, sendo enviados via *WhatsApp* para facilitar aos respondentes. No

segundo momento, foi esclarecido o objetivo da pesquisa aos professores e pedido aos professores que concordaram em participar que assinassem o termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Imediatamente a seguir, os professores receberam um questionário via *WhatsApp*, a que tiveram de responder individualmente. Os professores tiveram cerca de uma semana para responder ao questionário.

Cabe ressaltar que, os professores sujeitos desta pesquisa não relacionavam suas dificuldades de ensino às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, como se o desconhecimento dos professores sobre surdez, por exemplo, não tivesse impacto direto na aprendizagem de Pessoas surdas. Pois, a inclusão de surdos na educação formal significa mais do que criar vagas de trabalho e prover recursos. Assim, por meio desses instrumentos, buscamos esclarecer questões pontuais sobre a inclusão escolar para o aluno surdo, no sentido de que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola. Buscando compreender esta realidade, este estudo procura compreender a importância que a inclusão escolar proporciona para as crianças com deficiências, identificando os fatores que interferem diretamente ou indiretamente no processo de inclusão do Aluno Surdo. Propondo que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, e proporcionando ao Surdo as mesmas condições de aprendizagem.

Procedimentos de Aplicação de Instrumentos

O presente estudo seguiu as seguintes etapas metodológicas:

- Realização de conversas informais com professores.
- Observações de alunos durante as aulas.
- Mapeamento do campo de estudo, incluindo a seleção da população e da amostra.
- Solicitação de permissão para trabalhar na instituição de ensino, envolvendo alunos e professores.

Pedido de autorização para aplicar ferramentas de pesquisa junto aos alunos e professores, incluindo a aplicação de questionários. As observações foram conduzidas durante a execução das práticas pedagógicas, ou seja, durante as aulas.

As informações foram coletadas por meio de questionários respondidos pelos professores que eram responsáveis pelas turmas que incluíam crianças com Síndrome de Down. A escolha desses instrumentos de coleta de dados foi feita com o objetivo de obter resultados significativos ao longo do processo de pesquisa. A escolha do questionário como instrumento de pesquisa foi feita devido à sua ampla utilização em pesquisas qualitativas. Ele apresenta a vantagem de não exigir uma interação direta com os respondentes, uma vez que eles mesmos preenchem o questionário, o que permite que permaneçam anônimos, quando necessário. A maioria dos questionários foi enviada por e-mail e WhatsApp, o que economizou tempo. Dentre as várias técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa, o questionário é o mais relevante e foi discutido com mais detalhes. Conforme Gil (2012, p. 128), o questionário é uma técnica de pesquisa que consiste em uma série de perguntas escritas destinadas a obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, experiências vividas e outros aspectos.

Em questões de natureza empírica, o questionário é uma técnica que pode ser usada para coletar informações sobre a realidade tanto da empresa (ou escola) quanto do mercado que a cerca. O autor também destaca algumas vantagens do questionário em relação a outras técnicas de coleta de dados, como:

a) Possibilidade de alcançar muitas pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio.

b) Custos mais baixos com pessoal, uma vez que não requer treinamento de pesquisadores.

c) Garantia de anonimato nas respostas.

d) Flexibilidade para que as pessoas respondam no momento que lhes for mais conveniente.

e) Redução da influência dos pesquisadores nas respostas, uma vez que não há interação direta.

Portanto, o questionário é uma técnica fundamental para coletar informações sobre a realidade da escola e do mercado educacional, e desempenhou um papel crucial na elaboração deste texto.

7. ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise dos dados mostrou que as dificuldades apontadas estavam relacionadas principalmente ao desconhecimento dos professores sobre si mesmos e sobre a surdez, dificuldades de interação com surdos, desconhecimento sobre LIBRAS, surdez em si e a dificuldade de compreensão que tais sujeitos apresentam a partir dela. Na perspectiva do professor. É importante ressaltar que os professores sujeitos da pesquisa, não relacionaram suas dificuldades de ensino às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, como se a falta de conhecimento dos professores sobre a surdez, por exemplo, não tivesse impacto direto na aprendizagem dos alunos surdos.

A inclusão de surdos na educação formal significava mais do que criar vagas de trabalho e fornecer recursos materiais, exigia que escolas e sociedades fossem inclusivas, garantissem oportunidades iguais para todos os alunos e tivessem professores capacitados e dedicados à educação de todos. No tratamento dos resultados e avaliação dos dados, selecionou-se partes dos depoimentos para serem analisados, crítica e reflexivamente, bem como fundamentados a partir do referencial teórico construído. Esses problemas são observados em algumas escolas brasileiras. Eles sabem que nas instituições de ensino existem muitos problemas de segurança, conveniência e comunicação visual. Portanto, uma unidade escolar com infraestrutura adequada, levando em consideração o conforto do aluno e a suficiência das instala- ações é considerada mais adequada para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. A ideia de se ter alunos com deficiência auditiva introduzidos no contexto escolar parece à primeira vista inesperado, pois ao longo do curso histórico da humanidade essas pessoas foram excluídas não só do contexto escolar, mas também da sociedade. Ao vivenciarmos na prática um evento como esse, pensamos em tudo que existe ou que pode ter existência que nos transportam ao passado, ao presente e ao futuro. Destaca-se ainda que, durante o período de observação, constatou-se que a estrutura da escola não oferecia condições ideais para que os processos de ensino-aprendizagem ocorressem, e não estava adaptada a diferentes tipos de deficiência, inclusive a auditiva. Os alunos surdos podem orientar-se

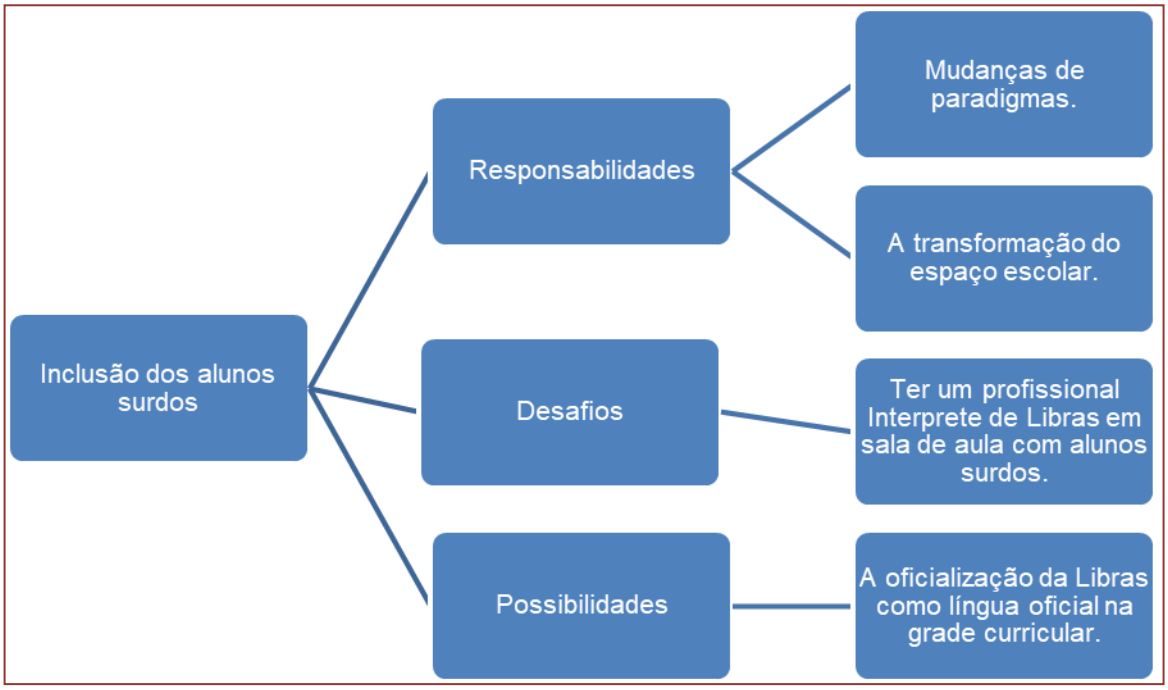
nas instalações, mesmo com as inadequações do ambiente escolar. Também se percebeu uma sala simples.

8. ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS A PARTIR DO PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender as responsabilidades, desafios e possibilidades que envolvem a inclusão dos alunos surdos no contexto escolar.

Ao chegar na escola, inicialmente foram realizadas observações diretas, procurando compreender alguns entraves que dificultam o aprendizado e a permanência dos alunos surdos na escola, conforme exposição na Figura 3:

FIGURA 3: INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS.



Fonte: A pesquisadora (2023).

É importante destacar que, durante o período de observação, não havia professores com formação específica em Língua de Sinais na escola. Os professores das turmas não tinham conhecimento de Libras e ministravam as aulas apenas de forma oral. Como resultado, todas as turmas tinham a mesma abordagem de ensino para todos os alunos.

Posteriormente, após as observações, procedeu-se à fase de questionários com as professoras. Para facilitar esse processo, os questionários foram enviados às professoras por meio da Ferramenta Tecnológica Google Forms, utilizando o WhatsApp como plataforma de envio.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisou-se aqui o Processo de Ensino-Aprendizagem de alunos surdos: A atuação e percepção do intérprete de libras e do professor titular no Ensino Fundamental I. Em resposta aos objetivos específicos propostos, pode-se constatar que, a educação inclusiva é uma promessa de igualdade e não discriminação. Garantia de igualdade de acesso à educação participação e igualdade de deveres e direitos minimizando as diferenças e eliminando o viés. Este é um processo que evolui a partir de desafios para atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares. A escola deve ser um lugar onde essas crianças desenvolviam sua autoconfiança, para que possam falar sobre seus apetites sozinhas, sem que ninguém diga por elas, e edificar um futuro junto com seus pares em suas profissões sociais. De acordo com os dados recolhidos, verificou-se que os professores sintam -se incomodados com a presença do intérprete na sala de aula, agem com indiferença, como se fosse um intruso, o que incomodou bastante alguns dos intérpretes participantes. O professor regente não pode prescindir da presença do intérprete em sala de aula, pois seu trabalho vai além de uma simples tradução, é por meio dele que se estabelece o elo de comunicação entre professor e aluno surdo e com ele o processo de ensino-aprendizagem.

A atuação do intérprete é de grande importância, pois com a sua ausência é impossível que o aluno surdo adquira conhecimento e compreenda os conteúdos aplicados em aula pelo professor. Quando perguntados se sabiam com antecedência o que iriam trabalhar em sala de aula, os intérpretes responderam que cabe ao professor com alguns compartilhando o que iriam trabalhar, enquanto outros não se importavam. É necessária uma mudança de atitude por parte do professor cuja função como professor é auxiliar o intérprete de língua de sinais na prática. Ocorrência os professores não utilizam métodos que facilitem o trabalho dos intérpretes de língua de sinais A compreensão dos alunos surdos será diminuída.

A preparação das aulas é de responsabilidade do professor, no entanto, um intérprete pode sugerir atividades que facilitem a compreensão do aluno surdo. Segundo o relatório, a cooperação entre tradutores e professores ajuda os alunos a alcançar uma aprendizagem satisfatória.

Percebeu-se também, nas observações realizadas em sala de aula, que o barulho incomodava muito o aluno surdo, e que havia palavras que não tinham sinais, e o intérprete se esforçou para conseguir traduzir de forma que fosse compreensível para o aluno surdo. Isso torna a tarefa de interpretar várias disciplinas difícil e difícil. Para cada conteúdo, o tradutor deve buscar sinais para enriquecer seu vocabulá- rio e contextualizar seu conhecimento para transmiti-lo de forma fiável. Compreendeu-se que, muitos surdos sobrevivem à sombra e da sobra daquilo que seus fiéis intérpretes conseguem repassar como conhecimento, já que os professores desconhecem a língua e como educar seus alunos surdos. Quando o intérprete surge com alguma dúvida ou não entendeu o conteúdo que o professor está ensinando, o correto é pedir ao professor que explique novamente o conteúdo para que não prejudique o aprendizado do aluno surdo. Assim, a partir da pesquisa pode-se constatar que a atuação do intérprete de Libras no campo da educação é imprescindível, pois a inclusão do aluno surdo só será efetivada com a presença de um profissional adequado ao cargo. No entanto, a mera presença de um intérprete não é suficiente. Requer o envolvimento da comunidade escolar no processo para garantir a efetividade da ação abrangente. Também é necessário criar um ambiente de apoio para que os alunos surdos desenvolviam seu potencial, habilidades, habilidades e criatividade como qualquer outro aluno.

REFERÊNCIAS

[1] ARANHA, M. S. F. (2004). **Educação Inclusiva**: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org.). Inclusão: intenção e realidade (pp. 37-60). Marília: Fundepe.

[2] ALVES, Graziela. **A Construção de Uma Escola Inclusiva.** Disponível em: http://www.profala.com/arteducesp103.htm. Acessado em: 25 abr. 2021.

[3] BRASIL. (2004). **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos — Brasília: MEC; SEESP.

[4] BRASIL. Ministério da Educação. (1998). Secretária de Educação Especial: **Programa de capitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: MEC, SEESP, v.3.

[5] BRASIL. Ministério da Educação. (2000). **Conselho Nacional de Educação**/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000. Brasília: MEC. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acessado em: 10 abr. 2021.

[6] BRASIL. **Educação infantil**. (2006). Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. [4. ed.] / elaboração Prof. ª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 89 p.: il.

[7] BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de (2002). **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em:

[8] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 03 out. 2012.

[9] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

[10] BRASIL. Ministério da Educação. (2007). Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC.

[11] BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (2015). Versão preliminar. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acessado em: 10 mar. 2021.

[12] BAPTISTA, M. N., Souza, M. S. & Alves, G. A. S. (2008). **Evidências de Validade entre a Escala de Depressão (EDEP), o BDI e o Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF)**. Psico-USF, 13(2), 211-220.

[13] BRABO, Gabriela M. Barbosa. (2015). **A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva**: Com a palavra, o professor formador- 37ª Reunião Nacional Da ANPED_ UFSC- Florianópolis/ SC,

[14] BISSOLI DA SILVA, C. S. (2006). **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e Identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados.

[15] BOTELHO, Paula. (2002). **Linguagem e letramento na Educação dos Surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: autêntica.

[16] BRZEZINSKI, I. *et al*. (2006). **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out.

[17] BUENO, J. G. S. (1999). **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, Piracicaba, SP: UNIMEP, p. 7-25.

[18] CARVALHO, Rosita Rdler. (2004). **Educação inclusiva**: **com os pingos nos "IS"**. Porto Alegre. Mediação.

[19] CARVALHO, N. M.; NAKAGAWA, J. (2012). **Sementes**: ciência, tecnologia e produção. 5.ed. FUNEP: Jaboticabal, 590p.

[20] DAMÁZIO, M. F.M. (2007). **Deficiência Auditiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP.

[21] DINIZ, M. H. (2012). **Curso de direito civil brasileiro**: direito de família. 27ª ed. São Paulo: Saraiva, v. 5.

[22] DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. (1994). **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha.

[23] DORZIAT, A. (1999). **Bilingüismo e surdez**: para além de uma visão lingüística e metodológica. In SKLIAR, C. (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação.

[24] FÁVERO, Osmar et al. (Org.) (2009). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO.

[25] FÁVERO, O., FERREIRA, W., IRELAND, T., & BARREIROS, D. (2009). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO.

[26] FELIPE, T. A. (1997). **Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos Surdos**. Rio de Janeiro: Revista Espaço – INES, p. 41-46, Vol. 7.

[27] FERREIRA, W. B. **Inclusão x exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.) (2006). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus.

[28] FREIRE, Paulo. (2003). **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

[29] FREIRE, Paulo. (2009). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e terra.

[30] GLAT, R. e NOGUEIRA, M. L. de L. (2002). **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24.

[31] GHEDIN, Evandro & PIMENTA, S. G. (Orgs). (2002). **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez.

[32] GOMES, V. L. T. **Psicologia Escolar**: (1994). Teoria, prática e compromisso social. XVII International School Psychology Colloquium, II Congresso Nacional de Psicologia Escolar.O futuro da criança na escola, família e sociedade. *Proceedings/Anais - Tomo II*. ABRAPEE/PUCCAMP, pp. 251-253.

[33] HONORA, M.; FRIZANCO, E.; LOPES, M. (2009). **Livro Ilustrativo da Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural.

[34] JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira. **(**2012). **Formação docente e práticas pedagógicas**: Conexões, possibilidades e tensões. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO. Teófilo Alves Galvão (ORGS): Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA.

[35] JUNIOR, Edson Mendes; TOSTA, Estela. (2012). **50 anos de políticas de educação especial no Brasil**: movimentos, avanços e retrocessos. In: ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região Sul. 9. UCS.

[36] LATAS. Ángeles Parrila. (2011). **O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. Investigação em Educação Inclusiva**. Vol. II, Lisboa, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

[37] LIBÂNEO, José Carlos. (2015). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 304 p.

[38] MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). (2010). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

[39] MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (2006). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.

[40] MARTINS. Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs). (2006). **Inclusão**: compartilhando saberes/ - [*et al*.] organizadores. Petro Rosana Glatpolis, RJ: Vozes.

[41] MARTINS, Eliseu. (2008). **Contabilidade de Custos**. 9.ed. São Paulo: Atlas.

[42] MARQUES e MARQUES. Luciana Pacheco. (2003). **Do universal ao múltiplo**: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, p. 223-39.

[43] MITTLER, Peter. (2003). **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão. Porto Alegre: Artmed.

[44] MOSQUERA, Juan José Mourino; STOBÄUS, Claus Dieter. (2004). **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais**: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 42-107.

[45] MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (Orgs.). (2012). **Sistema de escrita alfabética: como eu ensino**: São Paulo Ed. Melhoramentos.

[46] MORAIS, Isabela. **(**2021). **Não deixe seu mundo silenciar**. Espaço Aberto: Revista Eletronica da USP, n. 141, ago. Disponivel em: http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=nao-deixe-seu-mundo-silenciar. Acessado em: 14 jan. 2021.

[47] NASCIMENTO, R. P. do. (2009). **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf. Acessado em: 27 jan. 2021.

[48] NOGUEIRA, Raimundo Augusto. (2002). **Mudanças na sociedade contemporânea**. In: Mundo Jovem. São Paulo. Fev.

[49] OLIVEIRA, Djalma Pinho Rebouças de. (2006). **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e prática. 6 ed. São Paulo: Atlas.

[50] PRATES, Jane C. **As pesquisas avaliativas de enfoque misto e a construção de Indicadores para a avaliação de políticas e programas sociais**. Anais do ENPESS, ABEPSS, Rio de Janeiro: 2010.

[51] PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (2000). Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

[52] PICOLI, E.S.A, e E.J.G. CARVALHO. (2010). **Projeto Político Pedagógico**: uma questão "coletiva"? Em: PARANÁ. SEED. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Organização do Trabalho Pedagógico. Curitiba: SEDD-PR.

[53] PIMENTA, Selma Garrido. (2000). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez.

[54] PRIETO, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A**. Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus.

[55] QUADROS, Ronice Müller de. (2004). ***O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa***. Brasília: MEC/SEESP.

[56] RODRIGUES, D. (2000). O paradigma da educação: **reflexões sobre uma agenda possível. Inclusão**, 1, 7-17.

[57] RODRIGUES, D. (2012). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão**: Revista da educação Especial/Secretaria de Educação Especial, v.4, n. 2, p.7-16, j./out.

[58] STROBEL, Karin. (2009). **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2 ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC.

[59] SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. (2011). **Inclusão escolar**: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica.

[60] SÁ, Nidia. VILHALVA, Shirley. E agora? (2012). Qual o sonho? **Uma reflexão sobre o futuro da educação de surdos**. Revista Amazônida. Nº 5.

[61] SASSAKI, Romeu Kasumi. (1999). **Inclusão**: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 174p.

[62] SANTOS, J. C. F. dos. (2008). **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação.

[63] SAMPAIO, J. R. E FLEURY, M. T. (2002). **Uma Discussão Sobre Cultura Organizacional**. In: FLEURY, M. T. Gestão de Pessoas. São Paulo: Ed. Gente.

[64] SANCHES, Isabel Rodrigues. (2011). **Em busca de Indicadores de Educação inclusiva: A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer.**

[65] SOARES, Dulce Helena Penna. (1987). **O Jovem e a escolha profissional**. Porto Alegre: Mercado Aberto Ltda.

[66] SOARES, Magda Becker. (2005). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica.

[67] TARDIF. M. (2014). **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, Rio de janeiro/RJ: Vozes.

[68] UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre a Necessidades Educativas Especiais**. Brasília. Corde.

[69] VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (2010). **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad.

[70] VEIGA, Ilma Passos A. (org.) (1998). **Projeto Político Pedagógico uma construção possível**. 24.ed. Campinas, SP: Papirus.

[71] VERGOPOLAN, Roseli. (2011). **Aspectos históricos da Pedagogia, sua trajetória no ensino superior brasileiro**: criação das FAFIS no contexto paranaense. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR.

[72] VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. (2008). **Inclusão escolar de crianças com síndrome de *Down***. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

[73] WERNECK, Hamilton. (1999). **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Capítulo 3

Gestão e qualidade de ensino: ligações fundamentais para o gestor escolar

Wenderson Pinto Farias[1]

Resumo: Este artigo tem como objetivos refletir acerca da gestão escolar e qualidade de ensino e, teoricamente, mostras pistas sobre a atuação pedagógica do gestor escolar. Traça um panorama teórico à luz de autores tais como Russo (2007), Lück (2009) e Ferreira (2009). Percebemos que gestão e qualidade de ensino procedimentos que regulam as relações institucionais que dizem respeito aso aspectos administrativo-pedagógicos. Além disso, a atuação pedagógica do gestor escolar tem como pistas: estudo completo da realidade da Unidade Escolar; estabelecimento de metas a serem atingidas; hierarquização de prioridades; estabelecimento de critérios e ações para alcançar os objetivos; objetividade para propiciar ao educando oportunidade de aprender e desenvolver a cidadania; linhas norteadoras para o acompanhamento e as avaliações de propostas; avaliação no processo para detectar as mudanças ocorridas na escola.

Palavras-chave: gestão escolar; atuação pedagógica; qualidade de ensino.

[1] Mestre em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da educação básica e superior na SEDUC/AM e FAMETRO/ Manaus, respectivamente.

1. INTRODUÇÃO

Toda comunidade escolar que almeja ser pedagogicamente bem-sucedida deve promover sua integração ao sistema social a que pertence, bem como sua integração interna, em seus diversos setores.

Gestor Escolar se baseia tanto no desenvolvimento de escolas efetivas, capazes de promover resultados significativos na formação de seus alunos, quanto acerca da visão global da problemática da educação e da escola.

Quanto aos fatores determinantes na efetividade da escola são difíceis e dinâmicos; estão intimamente interligados a fatores contextuais, intricados a generalizar e determinar, objetiva e precisamente, o seu efetivo papel na qualidade do ensino.

Em relação à problemática da educação e da escola, o foco maior do Gestor Escolar é otimizar o desempenho de aprendizagem de seus alunos e empreender escolas efetivas que são, pois, aquelas cujos alunos têm melhor desempenho acadêmico, e que se transformam continuamente para acompanhar as mudanças do mundo tecnológico e científico, além de suas vidas nos âmbitos social, político, econômico e cultural.

Cabe, desta forma, ao gestor escolar desenvolver essa tarefa tendo em vista a integração multilateral da comunidade escolar. Dito isso, a seguir, discutiremos nesta seção possibilidades contributivas para a atuação pedagógica do gestor escolar.

Assim, esse artigo traz como seus principais focos refletir acerca da gestão escolar e qualidade de ensino e, teoricamente, mostras pistas sobre a atuação pedagógica do gestor escolar.

2. GESTÃO ESCOLAR E GESTOR ESCOLAR: DEFINIÇÕES NECESSÁRIAS

Russo (2007, p. 91) diz que a gestão escolar é uma condição necessária para se produzir uma educação de qualidade, isto é, caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e o manejamento de seu trabalho; associada ao fortalecimento da ideia de democratização do processo pedagógico; e entendida como participação de todos nas decisões e em sua efetivação.

Sob esses três aspectos necessários para a produção de uma educação de qualidade, observamos alguns pressupostos que Gestão Escolar deve ter como escopo para suas ações: compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização; entendimento da organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre – e somente à medida que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho – e à medida que ajam de acordo com essa consciência; demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão – planejamento participativo – e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações educativas.

A partir dos pressupostos, que auxiliam Gestão Escolar nas suas ações e atividades, apresentados acima, entendemos a Gestão Escolar como uma prática educativa de apoio

à prática social legitimada via exercício da participação, da democracia, da autonomia, determinante para uma adequada gestão do processo de produção pedagógico-escolar.

Para tanto, ao construir o processo de produção pedagógico de qualidade, observar pressupostos indicativos de ações e de procedimentos e legitimar a participação democrática e autônoma da comunidade interna e externa, a Gestão Escolar precisa de um profissional que desenvolva este ofício: o Gestor Escolar. Este é o maior responsável pelas áreas administrativa, financeira e pedagógica da instituição de ensino. Porém, dentre estas áreas, ao nosso entender, a pedagógica é o fundamento de uma escola; por isso nosso interesse em estudar a atuação pedagógica do gestor escolar.

Assim, o gestor deve ser o arquiteto, atuante e participativo, nas questões pedagógicas da escola, além de empreender o alcance dos critérios de qualidade de ensino e aprendizagem de todos para que de fato aconteça. Tudo isso balizado pelo planeamento pedagógico, instrumento direcionador à qualidade do ensino através do acompanhamento da avaliação do rendimento da proposta pedagógica, das ações e atividades, do desempenho dos alunos, corpo docente e de toda equipe escolar.

O propósito do gestor escolar, nesse sentido, é almejar um resultado qualitativo do trabalho pedagógico; promover interação, cooperação, comunicação e motivação, a fim de diversificar e potencializar as relações interpessoais mediante situações mediatizadas, que venham a ressignificar o processo educativo e o sistema educacional; além de contribuir ao processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, favorecendo a ideia de formação de sujeitos reflexivos e construtores de novas práticas no contexto social-histórico.

Destacamos, ainda, que o gestor escolar não é o único agente sensibilizador de uma escola, mas configura-se como um grande mobilizador pedagógico, na medida em que deve oferecer ao corpo docente as melhores condições de trabalho, repercutindo esse encadeamento na organização do seu trabalho com vistas a uma escola de qualidade e consequentemente nos melhores resultados escolares, já que "a qualidade não acontece por si mesma. Ela deve ser construída no dia-a-dia da escola por todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo educacional" (MEZOMO, 1994, p. 141).

Mezomo quando fala acerca da construção diária da qualidade na escola, vislumbra, mesmo não explicitamente, a importância da função do Gestor Escolar dentro do contexto escolar, o que é contemplado em Lück (2009, p. 95):

> A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Lück nos chama atenção para a necessidade de perceber e conhecer fatores que identificam a função e a influência do gestor escolar no favorecimento da melhoria da qualidade de ensino e para a contribuição da aprendizagem de todos na escola, principal

motivação para o estudo de nossa pesquisa.

Quando Mezomo menciona a construção diária da qualidade na escola e Luck alerta sobre a função do Gestor na comunidade escolar, intuimos que para melhor compreender a importância da atuação do Gestor na organização do trabalho pedagógico na escola, é necessário termos clareza em relação aos conceitos de política, planejamento, gestão e avaliação tomando como referência o Programa Nacional de Pesquisa e Associação Nacional de Política e Associação na Administração da Educação (Anpae), quando estudados e desenvolvidos suas investigações (CAMPOS, 2009, p. 70).

A Política é as orientação mais geral do processo, o norteamento de atuação a serem efetuadas. Ela direciona e dá sentido ao processo educacional na escola. É a diretriz ou linha de ação, que define as práticas, baseadas em normas, leis e orientações, pelas quais a gestão efetiva e com qualidade, conduzida com ética, otimiza a participação de cada pessoa.

Onde há regras, as normas, as leis e as orientações determinam e apontam qual o caminho a seguir e se pode falar claramente em direitos e liberdades asseguradas, ou seja, o estado de direito é o grande fortalecedor das práticas democráticas preconizadas para o contexto escolar saudável. Daí a necessidade do conhecimento das ferramentas jurídicas na ação do Gestor Escolar.

Dessa forma, o Gestor Escolar conseguirá executar de forma efetiva a sua função independente do formato que ele conduzir, seja o pedagógico, administrativo, de pessoas ou o democrático. Ter conhecimento da legislação que subsidia a sua forma de conduzir uma unidade escolar, minimiza as inconsistências, sobrando tempo para se debruçar sobre o real compromisso da escola que é a promoção da educação de qualidade.

O Planejamento é o processo de elaboração de planos de ação que obedece e operacionaliza diretrizes com vistas à sua concretização. Esse é o primeiro passo para uma gestão escolar de qualidade. Ele deve ocorrer antes do início de cada ano letivo, para que haja tempo hábil de traçar as metas a serem cumpridas. Portanto, ele deve estabelecer cada item citado para curto, médio e longo prazo.

Na verdade, o Planejamento Escolar é fundamental para que a instituição educativa lide bem com os problemas para que possam ser solucionados de forma rápida, eficaz e sem grandes transtornos.

A Gestão é o processo de organização executiva de uma linha de ação, uma forma de executar um plano. É considerada como uma administração, na qual há toda uma equipe com profissionais especializados em suas áreas responsáveis juntamente com o Gestor Escolar nas tomadas de decisão, no andamento das rotinas administrativas e pedagógicas da escola e outras funções que lhe cabem. Isto caracteriza a gestão descentralizada, importante para a educação, pois estimula a otimização da construção diária da qualidade no ensino e aprendizagem na escola.

A Avaliação é um processo de análise ou julgamento da prática. É um processo de acompanhamento que garante a qualidade do processo educativo. As escolas quando adotam a postura de avaliar suas ações seguindo um método participativo e reflexivo, tende elevar sua performance a um novo patamar no qual sua atuação social e humano se torna inegável. Muitas vezes esse resultado prove de uma análise adequada de indicadores; por isso é fundamental contar com um sistema que facilite a análise dos dados. Estes dados, por exemplo, fornecem informações pedagógicas importantes para identificar as dificuldades que os alunos enfrentam; uma vez detectadas, o Gestor Escolar

e sua equipe pode intervir de forma efetiva para solucionar os problemas atuais e agir preventivamente para que eles não perdurem no futuro.

A Gestão Escolar, enfim, conhecedora dos conceitos discutidos acima e colocando-os em prática, ganha valorização social, pois se trata de um processo permanente de mudança, no qual o Gestor Escolar torna-se um articulador, facilitador das relações, um promotor da participação ativa, um educador em que sua formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com desafios apresentados pelo sistema educacional.

3. O TRABALHO PEDAGÓGICO, A METODOLOGIA E O GESTOR NA ESCOLA

O êxito do trabalho do Gestor Escolar depende de sua atuação na escola que deve acontecer de forma harmoniosa entre seus membros e que exige atos motivadores para a dinâmica, o empenho e o saber-fazer dos diversos setores da comunidade educativa. A escola, assim, torna-se um organismo atuante e vivo.

O Gestor Escolar, motivador desse processo, articula as ações pedagógicas por meio de uma metodologia de trabalho pedagógico tendo como foco principal o aluno. Seu êxito em suas empreitadas escolares é medido pelo desempenho de seus alunos. Se os alunos conseguem aprender cada um no seu ritmo, são assíduos nas aulas, tem capacidade de resolver situações do dia a dia escolar e fora da escola, sabem ouvir, falar, expressar e defender seus valores, respeitam a opinião do próximo, o Gestor Escolar está contribuindo para a aprendizagem na escola, e esta por sua vez está cumprindo seu papel social na formação de futuros cidadãos.

Uma vez a aprendizagem concretizada, independente de raça, credo, classe social dos alunos, a escola está oferecendo uma educação de qualidade e certamente é uma escola de sucesso, devendo ao Gestor Escolar ser o mentor disso. Entretanto, este profissional não atua sozinho, isolado. Como já fora dito, ele deve ser auxiliado por uma equipe atuante na organização pedagógica contributivas para as aprendizagens significativas dos alunos, por meio de uma metodologia de trabalho pedagógico.

Esta metodologia é algo amplo, compreendido de várias formas, que o Gestor Escolar tem a missão de especificá-lo, concretizá-lo e avaliá-lo para seu pleno e satisfatório resultado. Ela é definida por Vasconcellos (2000, p. 79) da seguinte forma:

> A metodologia de trabalho pedagógico enquanto construção-transformação de representações é uma mediação para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Segundo a definição atribui por Vasconcellos a cerca da metodologia de trabalho pedagógico, podemos perceber que visa a integração do indivíduo com a sociedade buscando realizações de ações articuladas dentro de um processo de desenvolvimento integral do aluno no âmbito escolar.

Toda a comunidade escolar necessita integrar-se visando resultados positivos na aprendizagem do aluno, sendo que um aliado importante nessa integração é a

metodologia de trabalho pedagógico, pois através dela é que prevemos ações pedagógicas voltadas para a problemática social, econômica, política e cultural que envolve toda a escola; e, por consequência dessa integração, conseguimos alcançar resultados positivos quanto à atuação de toda equipe pedagógica na escola.

Toda e qualquer metodologia de trabalho pedagógico aplicada na escola tendo como centro o aluno é útil e, sobretudo, muito importante quando enquadra-se no cenário da educação como uma tarefa do Gestor Escolar e sua equipe pedagógica, que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos; quanto a sua previsão e adequação no decorrer do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Libâneo (2010, p. 222), a metodologia de trabalho pedagógico tem grande importância por tratar-se de: "um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social". Sob essa linha de raciocínio que Libâneo adota ao definir a importância da metodologia de trabalho pedagógico, fica evidente uma preocupação em integrar a coordenação da ação pedagógica à problemática do contexto social em que o seu público alvo – o aluno - está inserido, visando, sobretudo com essa integração, um maior rendimento escolar, pois facilitará aos alunos, verem conteúdos que falem sobre a realidade que eles vivenciam em seu dia a dia.

Libâneo (1994, p. 222) ainda salienta que:

> A metodologia de trabalho pedagógico, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino, sem esquecer do grande idealizador disto: o Gestor Escolar.

Tendo em mente a importância de uma metodologia que direciona o processo educativo, precisamos ainda mais saber que a metodologia de trabalho pedagógico é tomar decisões, mas essas decisões não são infalíveis; nesta perspectiva, entendemos que a metodologia de trabalho pedagógico deve seguir passos para seu decurso e sua constante evolução: a organização, o planejamento e a avaliação.

Observamos, no entanto, que esses três passos sigam independente durante a execução da metodologia de trabalho pedagógico, apesar de terem caracteríticas bastante singulares; pelo contrário, são atividades que se entrelaçam e buscam o entendimento necessário para o resultado pedagógico satisfatório da escola, medido através da aprendizagem de seus alunos.

A organização das ações e atividades pedagógicas na escola é o primeiro passo para a efetivação da metodologia de trabalho pedagógico na escola. Segundo Ferreira (2009, p. 70):

> A organização pedagógica na escola é que vai garantir a exequibilidade do que foi coletivamente planejado e revelar a competência dos profissionais da educação. É ai que se revelam os compromissos democráticos de todos os responsáveis pelo processo de aprendizagens, na garantia de fazer acontecer a todos os educandos, que foi proposto como fundamental para sua formação cidadã.

Percebemos que Ferreira ao conceituar a organização pedagógica para a efetivação da metodologia de trabalho pedagógico na escola propõe uma ação – reflexão, uma análise da educação centrada no planeamento e na adoção reflexiva da prática pedagógica, valorizando as ações e atividades que ocorrem antes, durante e depois das experiências vividas na escola, ou seja, uma organização pedagógica reflexiva que propõe um repensar da educação e das práticas pedagógicas baseado em aprendizagens.

Essa visão de organização pedagógica para a efetivação da metodologia de trabalho pedagógico, corrobora com a ideia da escola como um espaço de aprendizagens, uma forma dinâmica de ver uma vida cidadã, uma organização pedagógica e estrutural, obviamente ligada à sua gestão pedagógica, deixando de ser vista apenas como uma questão administrativa e burocrática. Assume um papel a ser entendida como veículo das práticas educativas; pois as atitudes, os valores, os modos de agir, exercem influência direta na aprendizagem dos alunos.

Assim, "a escola que todos desejamos não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade, devidamente organizada para atender as características de crianças, jovens e adultos" (FREITAS e GIRLING, 1999, p. 31), ou seja, as pessoas que trabalham na escola devem participar da para a efetivação da metodologia de trabalho pedagógico, de forma diferenciada dependendo de sua função na busca democrática e qualitativa da educação e, acima de tudo, devem ter aluno como prioridade do processo educativo.

As autoras Urban, Scheibel e Maia (1999, p. 87), ao tratar também sobre o conceito de organização pedagógica, consideram-na como um elemento essencial didático para a efetivação da metodologia de trabalho pedagógico:

> É necessário pensar, didaticamente, a organização pedagógica, primeiro passo de um método de trabalho pedagógico, para além das simples renovação das formas de ensinar e aprender. O desafio não reside apenas no surgimento ou criação de novos procedimentos de ensino, ou em mais uma forma de facilitar o trabalho do educador e a aprendizagem do educando. Mais do que isso, tem como compromisso de iniciar a busca práticas pedagógicas que promovam um ensino realmente eficiente, com significado e sentido para os educandos, e que contribuam para uma transformação social.

A didática da organização pedagógica, que as autoras mencionam, é liderada pelo Gestor Escolar, elaborada de forma coletiva, podendo ser realizada em todos os níveis da instituição, a fim de superar uma visão autoritária e burocrática, como se os planejadores detivessem o conhecimento absoluto da realidade e a competência técnico – científica para direcioná-la, restando aos demais somente cumprir determinações, como se não fossem capazes e incompetentes para opinar sobre a metodologia de trabalho pedagógico aplicada na escola.

Depois da Lei de Gestão Democrática publicada no ano de 2007, as ações e atividades na escola são realizadas não só pela equipe diretiva, nem tão pouco pelo professor ou coordenador isoladamente; devem ser realizadas por todos os membros da comunidade escolar, mas lideradas pelo Gestor Escolar.

Este, por sua vez, tem como dever dinamizar a organização pedagógica que acontece de forma intensa e de acordo com os ideias, que embora sejam planejadas pelo grupo da comunidade escolar, tomam força quando supervisionadas e coordenadas pelo

Gestor Escolar.

A partir disso, observamos que a escola atual, perpassada pelo mundo globalizado, sofre transformações profundas e significativas em todos os âmbitos e dimensões, exigindo assim dos Gestores Escolares e toda a comunidade educativa um repensar do que se deve fazer na escola, com a finalidade de produzir um mundo mais justo.

Portanto, o Gestor Escolar, particularmente, é conduzido a realizar concretamente uma organização da ação pedagógica com o compromisso de "formar seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes, tecnicamente e ricos de caráter" (FEREIRA, 2009, p.103).

Desta forma, surge o planejamento escolar; considerado um elemento aliado e importantíssimo para a efetivação da metodologia de trabalho pedagógico se concretize. O planejamento, assim, torna-se instrumento de participação e documento concreto de organização da metodologia para o trabalho pedagógico.

Segundo Vasconcellos (1995), "planejar significa organizar e documentar uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto, é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real a ser comandado pelo ideal." Assim, para o autor, o planejamento dentro da organização ajuda a realizar aquilo que se deseja.

Se o Gestor Escolar, almeja uma sociedade mais justa, ele deve atuar na busca desse ideal ao planejar sua ação educativa (relação teoria-prática). Desta maneira, ele poderá interferir de alguma maneira nessa realidade.

Entendemos, então, para que a metodologia de trabalho pedagógico aconteça concretamente, a tomada de decisão do Gestor Escolar deve ocorrer a cada instante dentro do ambiente escolar, quer na construção do PPP, quer no planejamento das atividades, quer avaliando a realidade escolar e subsidiando tais acontecimentos. O planejamento ganha significado na construção de um projeto amplo ao qual deseja e luta pelo que a sociedade almeja.

Por isso, para que o Gestor Escolar e sua equipe tenham êxito no planejamento escolar, é necessário compreender como a dinâmica pedagógica acontece no interior da escola, dentro das salas de aula, como é concebido, executado o currículo escolar, quais atitudes valores e crenças são perseguidos, quais as formas de organização do trabalho pedagógico.

Sendo assim, planejar pode ser obra de um indivíduo, de um grupo ou mesmo de uma coletividade social bem mais ampla, como no caso do planejamento participativo dentro de uma rede de ensino. Ou seja, o planejamento escolar deve ser realizado em nível de sistema educacional, para que a rede de escolas oficiais de uma cidade, por exemplo, estabeleça a política educacional, as estratégias de ação, os recursos, o cronograma de atividades etc.

Em virtude da importância adquirida pela educação em nossos dias como poderoso fator de desenvolvimento e efetivação, e considerando as inúmeras variáveis que a afetam, é óbvio que a metodologia de trabalho pedagógico aconteça de forma planejada.

A partir de Vasconcellos (2000, p. 79), o conceito de planejar fica mais claro, pois "planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa", ou seja, o planejamento para a

efetivação de um método balizador para o trabalho pedagógico é um processo dinâmico que tem uma meta a ser atingida e prevê as formas de atingi-la, partindo de uma situação atual e visando a uma situação futura provável da educação que deverá atender tanto o indivíduo quanto a sociedade, gerenciada pelo Gestor Escolar.

O planejamento como elemento essencial na efetivação de um método preeminente para o trabalho pedagógico, portanto, tem uma meta a ser atingida, ou seja, possui objetivos. Coaracy (1972, p.79) propõe os objetivos do planejamento educacional: relacionar o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do País, em geral, e de cada comunidade em particular; estabelecer as condições necessárias para o aperfeiçoamento dos fatores que influem diretamente sobre a eficiência do sistema educacional (estrutura, administração, financiamento, pessoal, conteúdo, procedimento e instrumentos); alcançar maior coerência interna na determinação dos objetivos e nos meios mais adequados para atingi-los e; conciliar e aperfeiçoar a eficiência interna e externa do sistema.

A partir desses objetivos propostos por Coaracy, observa-se que a educação é fator de mudança e, portanto, está em constante interação com o sistema social, recebendo desde solicitações das mais diversas naturezas. Cabe, pois, ao sistema educacional organizar-se de tal maneira que, ao mesmo tempo em que atenda a certas solicitações do sistema social, contribua para o aperfeiçoamento dele. Daí, a necessidade de ser planejado a fim de atender de modo eficiente às justas reivindicações do sistema social e, simultaneamente, oferecer subsídios eficazes na correção das distorções evidenciadas no sistema social. Esta é, portanto, a grande responsabilidade do planejamento à metodologia de trabalho pedagógico.

Dito isso, a fim de poder cumprir seus desígnios, segundo Coaracy (1972, p. 89)

> [...] o planejamento deve ter requisitos indispensáveis: aplicação do método científico na investigação da realidade educativa, cultural, social e econômica do país; apreciação objetiva das necessidades, para satisfazê-la a curto, médio e longo prazo; apreciação realista das possibilidades de recursos humanos e financeiros, a fim de assegurar a eficácia das soluções propostas; previsão dos fatores mais significativos que intervêm no desenvolvimento; continuidade que assegure a ação sistemática para alcançar os fins propostos; coordenação dos serviços da educação e destes com os demais serviços do Estado, em todos os níveis da Administração Pública; avaliação periódica dos planos e adaptação constante deles às novas necessidades e circunstâncias; flexibilidade que permita a adaptação do plano a situações imprevistas ou imprevisíveis; trabalho de equipe que garanta uma soma de esforços eficazes e coordenados; formulações e apresentação do plano como iniciativa e esforços nacionais, e não como esforço de determinadas pessoas, grupos ou setores.

Portanto, a metodologia de trabalho pedagógico deve partir de um estado científico da realidade em que irá desenvolver o processo educacional em prol do aluno, mediante as constatações, montar os esquemas de atuação por meio de um planejamento. O planejamento, nesta perspectiva, ainda, deve considerar as seguintes variáveis: valores socioculturais do país; população-alvo; recursos humanos; recursos físicos; legislação escolar; meta que se deseja atingir.

Freire (1996, p. 46) nos fala que desde o momento em que a família não teve mais condições de educar suas crianças, por conta própria, em virtude do aumento da complexidade da sociedade humana, surgiu a educação formal, que passou a exercer influência fundamental no sistema social.

Segundo o autor, ao mesmo tempo em que é um meio de ascensão social, a educação contribui com o desenvolvimento tecnológico, prepara mão de obra especializada, influi na economia, no padrão de vida dos cidadãos, nos hábitos e nos costumes da população etc. Portanto, a educação tem influência decisiva no sistema social sob os aspectos social, filosófica, político e cultural.

Daí a grande responsabilidade dos educadores e, mais especificamente dos planejadores da metodologia para o trabalho pedagógico na escola, a quem cabe a tarefa de planejar a educação a fim de que esta cumpra seus mais amplos desígnios.

Ao se dispor a planejar estratégias na/para educação, o Gestor Escolar juntamente com sua equipe pedagógica se depara com certos problemas de naturezas diversas e que interferem no planejamento. Tais problemas, que são derivados de variáveis intervenientes. Uma delas é a variável social.

Na sociedade capitalista, as desigualdades sociais são cada vez mais marcantes entre uma classe hegemônica, detentora do poder econômico, e as classe populares, responsáveis pelo trabalho que produz o capital do qual se apropria a primeira.

Nesse contexto, a finalidade da educação é apresentar os conhecimentos formalizados de modo crítico, evidenciando as contradições existentes nos conteúdos e, simultaneamente, oferecer subsídios aos educandos das classes populares que lhes permitam organizar seus próprios conhecimentos, originários de seus conteúdos experienciais.

O planejamento, como elemento de uma metodologia de trabalho pedagógico, deve ser realizado dentro dessa perspectiva. Entretanto, a classe dominante, interessada em manter o *status quo*, impõe uma educação conservadora por meio de um sistema educacional que lhe é submisso. Assim, o processo educacional transmite conhecimentos formais organizados segundo os interesses da classe hegemônica, utiliza uma metodologia que não permite a reflexão e a crítica e, portanto, não torna evidentes as contradições, desenvolve-se em escolas organizadas para dar espaço ao individualismo, ao consumismo e à competição, tripé fundamental da educação conservadora, reacionária.

É evidente a área de conflito que surge entre essa mentalidade educacional e o planejamento educacional voltado para uma educação progressiva, popular, que substitui o individualismo pela consciência de grupo, o consumismo pela otimização de recursos e a competição pela solidariedade.

Todavia, apesar da tenaz resistência que encontra nessa corrente conservadora da educação, é preciso que o Gestor Escolar se prepare adequadamente para o debate, para a organização da maioria dos educandos e das famílias, formando com eles comunidades educativas democratizantes, enfim, desenvolvendo uma base para a implantação da educação libertadora, como nos enfatiza Paulo Freire.

Além disso, o Gestor Escolar deve o levar em consideração, em termos de educação, que o Poder Público elabora leis que tornam muitas vezes o processo educacional elitista, como a Lei n° 4024/61 que estabelece que a educação é um direito e um dever do cidadão,

ignorando as desigualdades sociais, em que os educandos das camadas sociais menos favorecidas não têm condições de frequentar a escola. Acrescenta-se a isso a baixa qualidade de ensino oferecida nas escolas públicas, frequentadas na quase totalidade por alunos das classes populares, e que são iludidos de que estão se preparando para uma ascensão social, em um verdadeiro engodo educacional.

Isso tudo é uma questão de variável política. Mais uma vez o Gestor Escolar deve observar que a sociedade se divide em sociedade civil e classe política. A sociedade civil é constituída pela elite dominante, detentora do poder econômico, e pelas classes populares, alienadas do produto de seu trabalho, o capital. A classe política, representada pelos governantes, em tese, deveria zelar pelos interesses de todos os cidadãos da sociedade civil. Entretanto, na prática, pressionada pela elite dominante, a classe política acaba por fazer o jogo de interesses dessa classe, em detrimento dos cidadãos das classes populares.

Além de prestar-se ao atendimento dos interesses da classe hegemônica, a classe política ainda se serve da educação para atender a seus interesses eleitoreiros, usando-a de maneira demagógica. É só analisarmos as plataformas de trabalho dos candidatos para verificarmos que a prioridade para a educação é um ponto comum em todas elas. Uma vez no poder, esquecem-se totalmente da construção e da manutenção das escolas, do material escolar, do salário decente do professor e cometem esse descalabro com a educação que se apresenta hoje.

Esse procedimento da classe política conflita com o planejamento para efetivação do trabalho pedagógico nos diversos contextos da Educação Brasileira, pois, uma vez o Gestor Escolar e sua equipe pedagógica organizando seus métodos de trabalhos, ações e atividades visando sempre o alunado, conscientiza-o, impedindo que ele continue sendo "massa de manobra" de políticos inescrupulosos.

O problema que se apresenta ao planejador é que a educação é mantida, nos sistemas públicos de ensino, pelo Poder Público, que estabelece a política educacional a ser seguida em sua jurisdição. Embora a educação pública seja uma questão política, é preciso que os educadores sejam capazes de conquistar o espaço que lhes compete no planejamento dela, fazendo-o a partir da realidade concreta, questionando as políticas educacionais e reivindicando as condições necessárias para implementá-las.

Temos, ainda, a variável filosófica, pois muito se fala a respeito da qualidade de ensino, porém, quando se pedem esclarecimentos sobre em que consiste boa qualidade de ensino, ficamos deveras surpresos com as respostas.

Para uns, o ensino de boa qualidade é aquele que superestima o Intelectualismo. O centro do processo educativo é o aluno, o ser que deve ser preparado para o intelecto, o conhecimento.

A escola, por sua vez, é a instituição encarregada de transmitir as grandes produções culturais da humanidade e os valores fundamentais. Presta-se para a realização de uma educação que busca no social conteúdos, valores e fins, porém, de forma contraditória, fecha-se ao social, ao mundo concreto, virando as costas às contradições. Essa é uma postura de educação tradicional direcionada pelo humanismo tradicional.

A qualidade de ensino resulta da colocação do aluno como centro dos programas e métodos. A educação é uma adaptação progressiva dos processos mentais a certas ações determinadas por certos desejos. A escola deve funcionar segundo a lei da necessidade: a atividade é sempre suscitada por uma necessidade. A autonomia que se oferece na escola

deve leva-lo a uma reflexão e ação entre seu mundo e o mundo social. Desta forma, a qualidade do ensino é resultado do bom planejamento. Leva-se em consideração a dimensão político-social do educando.

Assim, o Gestor Escolar, enquanto mentor de uma metodologia para os trabalhos pedagógicos na escola, deve centralizar a educação no objeto humano. Abre-se, então, um espaço para uma proposta alternativa, em que os modelos são emanantes de dimensão político-social e são utilizados em estreitas relações dinâmicas com o educando. Considera o homem como um projeto político da sociedade. Daí não se pode admitir uma obra educativa que não se proponha a um fim claro, bem definido, um conhecimento do homem que se deseja formar.

Esse conhecimento, entretanto, deve estar isento de preconcepções sobre o homem, mas fundamentado no homem presente, inserido no contexto sócio-histórico-político, fonte de valores e espaços em que os homens, superando as dificuldades, realizam progressos decisivos.

Compete ao Gestor Escolar com a ajuda de seus colaboradores, conhecer o contexto social, político, cultural e econômico de seu alunado, projetar uma metodologia e disseminá-la na comunidade educativa, a de utilizá-la nas ações e atividades educacionais, na fixação da política e da filosofia educacional nos procedimentos de ensino e avaliação.

E por fim, temos a variável cultural. O conceito de cultura, senso comum, ora diz respeito à erudição, ora ao acúmulo de conhecimentos, ora, ainda, significa realização humana no campo das Artes, das Ciências ou da Filosofia. Em uma sociedade de classes, a classe elitizada possuidora de uma cultura caracterizada pelo culto ao ensino livresco, pela personalização do indivíduo, pela valorização do trabalho intelectual em detrimento ao trabalho manual, pelos belos discursos, tenta impô-las às classes populares por meio da educação realizada nas escolas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é programada em todos os seus aspectos segundo a cultura elite e, portanto, adequada aos alunos desta classe e inadequada aos alunos das classes populares, pois os conteúdos oferecidos não correspondem à cultura popular caracterizada por um saber originário da experiência, pela valorização do espírito de grupo e da solidariedade.

É óbvio que o Gestor Escolar ao pensar na realidade educacional do aluno de convivío diário deve evitar essa postura cultural transmitida da educação escolar, pois não se coaduna com um planejamento educacional que visa valorizar a cultura popular e fazer a devida crítica à cultura e a ideologia elitizada.

Assim, percebemos que o planejamento com foco no alunado é uma tarefa de que deve ser feita de maneira ordenada e sequencial, a partir de argumentos aprendidos por meio da avaliação para que se tenha uma efetivação e resultados positivos através do desenvolvimento de uma metodologia de trabalho pedagógico aplicada na escola. Planejamento e avaliação constituem – se, portanto, em atividades inseparáveis, pois da pertinência das ações planejadas vai decorrer a adequação do que deve ser feito a partir das necessidades levantadas.

Diante disso, podemos dizer que o planejamento precisa ser constantemente avaliado não só pela equipe gestora escolar, mas também por todos os envolvidos no

processo ensino-aprendizagem. Assim, as aprendizagens dos alunos na escola, serão de fato significativas, eficazes e eficientes para nortear as ações previstas, sendo capaz de nortear as tomadas de decisões para uma formação humana de qualidade.

Portanto, podemos dizer que cabe à Escola, em particular ao Gestor Escolar, gerir a elaboração e a efetivação de uma metodologia de trabalho pedagógico, atendendo os passos necessários e esenciais – organização, planejamento e avaliação -, partindo da orientação dada pela Lei ou pelos sistemas, com a finalidade de atender às características locais e às necessidades da comunidade e, sobretudo às necessidades do aluno.

REFERÊNCIAS

[1] CAMPOS, C. de M. **Gestão Escolar e Docência.** Paulinas, 2009.

[2] COARACY, J. O planejamento como processo. **Revista Educação**. 4. ed., Brasília. 1972.

[3] FERREIRA, N. S. C**. Gestão e Organização Escolar.** IESDE Brasil, 2009.

[4] FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**.1996.

[5] FREITAS, K. S.; GIRLING, Robert. **Liderança em gestão educacional:** buscando caminhos para a escola efetiva. Esperança, 1999.

[6] LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar – Políticas, Estrutura e Organização.** 9. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

[7] _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

[8] LÜDKE, M. **Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

[9] MEZOMO, João Catarin. **Educação Qualidade:** à volta as aulas. Ed. Loyola, 1994.

[10] RUSSO, M. H. **CONTRIBUIÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.** BRASÍLIA: LÍBER LIVRO, 2007. P. 69-97.

[11] URBAN, A. C. SCHEBEL, M. F. MAIA, C. M. **Didática:** Organização do Trabalho Pedagógico**.** IESDE Brasil, 1999.

[12] VASCONCELLOS, C. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do PPP ao cotidiano de sala de aula. São Paulo. Cortez, 1995.

[13] VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2000 (1995). (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

Capítulo 4

Teoria do cenário da bomba relógio: uma revisão de literatura

Fábio Ferreira Medeiros[1]
Gabriela Moraes Lima Alencar[2]
Sílvia Rosane Tavares Paz[3]

Resumo: Este artigo investiga a viabilidade de aplicar uma abordagem emergencial no ordenamento jurídico brasileiro, considerando a hipótese de se recorrer a métodos extremos, como a tortura de suspeitos, para a obtenção de informações essenciais que possibilitem a identificação e neutralização de planos terroristas iminentes e, assim, preservar a segurança coletiva. Trata-se de uma análise técnica que busca avaliar a compatibilidade de tais práticas com os preceitos do devido processo legal, da presunção de inocência e dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil – notadamente, o Tratado Internacional dos Direitos Humanos de 1948 – além dos fundamentos constitucionais consagrados na Constituição Federal de 1988. A partir da revisão de doutrinas e dos dados provenientes de estudos anteriores, conclui-se que as provas obtidas por meio de tortura são ilegítimas, pois desrespeitam o sistema jurídico nacional e infringem os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Palavras-chave: Métodos coercitivos; Segurança coletiva; Garantias constitucionais.

[1] Acadêmico do curso de Direito pelo Centro Universitário Fametro – Unidade Zona Leste – Manaus/AM;
[2] Professora do Centro Universitário Fametro – Unidade Zona Leste – Manaus/AM – Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal e Mestranda em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos;
[3] Professora do Centro Universitário Fametro – Unidade Zona Leste – Manaus/AM – Mestre em Ciências Florestais e Ambientais e Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal.

1. INTRODUÇÃO

A Teoria do Cenário da Bomba Relógio, amplamente discutida no âmbito do Direito Internacional, levanta questões éticas e jurídicas sobre a legitimidade de ações preventivas que visam evitar danos iminentes e irreversíveis.

Em termos práticos, essa teoria propõe que, diante de uma ameaça iminente, como a explosão de uma bomba relógio, pode ser admissível o uso de medidas extremas, como a tortura, para obter informações e evitar uma tragédia. Essa ideia desafia os princípios fundamentais dos direitos humanos e, em muitos países, tem suscitado debates sobre sua aplicabilidade em sistemas legais que prezam pela integridade e dignidade da pessoa humana.

No contexto brasileiro, discutir a aplicabilidade da Teoria do Cenário da Bomba Relógio exige uma análise das normas constitucionais e das convenções internacionais das quais o Brasil é signatário.

A Constituição Federal de 1988, conhecida por seu caráter garantista, consagra o respeito aos direitos humanos e estabelece que a tortura é crime inafiançável e imprescritível, conforme o art. 5º, inciso III. Essa disposição reflete o compromisso do Brasil com a preservação dos direitos fundamentais, que são o alicerce do Estado Democrático de Direito.

Além disso, o país é signatário de tratados internacionais que vedam a tortura e outros tratamentos desumanos, como a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1984. Esses dispositivos, em conjunto, criam uma barreira legal que impede a aceitação da Teoria do Cenário da Bomba Relógio no Brasil, ao menos de forma explícita.

No entanto, defensores da aplicação dessa teoria argumentam que, em casos extremos, a proteção da coletividade poderia justificar ações excepcionais. Em situações em que há uma ameaça iminente e concreta à vida de muitas pessoas, a adoção de medidas extraordinárias, mesmo que contrárias aos princípios constitucionais, poderia ser uma forma de salvaguardar o bem comum. No entanto, essa visão encontra resistência no sistema jurídico brasileiro, onde o princípio da dignidade da pessoa humana é inalienável e deve ser protegido a qualquer custo. A questão central, portanto, é saber se é possível relativizar esse princípio em prol da segurança coletiva, e até que ponto o ordenamento jurídico brasileiro permite essa flexibilização.

O Código Penal Brasileiro não prevê exceções ao crime de tortura, estabelecendo penas rígidas para quem pratica, permite ou se omite diante de tal ato. Além disso, o artigo 5º da Constituição é considerado uma cláusula pétrea, o que significa que as garantias fundamentais ali dispostas não podem ser alteradas ou suprimidas nem mesmo por meio de emenda constitucional. Essa proteção constitucional representa um obstáculo intransponível para a legitimação da Teoria do Cenário da Bomba Relógio no Brasil, uma vez que qualquer tentativa de flexibilização dos direitos fundamentais violaria o núcleo intocável da Constituição.

Ademais, o Poder Judiciário brasileiro tem reiterado, por meio de seus pronunciamentos, a primazia dos direitos humanos e a necessidade de se coibir práticas que atentem contra a dignidade da pessoa humana. Em diversas decisões, o Supremo Tribunal Federal (STF) adotou uma interpretação rigorosa dos direitos fundamentais. Por exemplo, no julgamento do Habeas Corpus nº 126.292, o tribunal destacou que a manutenção de condições desumanas e degradantes, especialmente no contexto do

sistema prisional, viola frontalmente os preceitos constitucionais. Da mesma forma, na ADPF 347, o STF enfatizou que medidas que resultem em tratamentos cruéis ou degradantes são incompatíveis com o ordenamento jurídico, reafirmando seu compromisso com a proteção da dignidade humana.

Dessa forma, há uma clara postura do Judiciário brasileiro em rejeitar qualquer flexibilização que autorize práticas extremas como as sugeridas pela Teoria do Cenário da Bomba Relógio. A adoção de tal teoria no Brasil também esbarraria em barreiras éticas e culturais. Em uma sociedade que ainda carrega o peso histórico de práticas repressivas, especialmente no período da ditadura militar, permitir qualquer forma de tortura, mesmo que em casos extremos, poderia representar um retrocesso significativo.

A cultura jurídica brasileira, fortemente influenciada pelos valores democráticos e de proteção aos direitos humanos, rejeita amplamente a ideia de que o fim justifique os meios. Essa perspectiva reforça a ideia de que a adoção de medidas extraordinárias deve sempre respeitar os limites éticos e legais impostos pela Constituição.

Ainda que o cenário de uma bomba relógio possa ser utilizado em discussões acadêmicas e filosóficas para avaliar os limites dos direitos humanos, sua aplicação no sistema jurídico brasileiro é improvável. O Brasil adota um modelo de direito constitucional rígido, onde os direitos fundamentais são considerados valores absolutos, ou seja, não estão sujeitos a relativizações, mesmo em situações de extrema emergência. Essa postura se reflete na jurisprudência e nos dispositivos legais que moldam o sistema jurídico brasileiro, onde a dignidade humana é um princípio norteador.

Em conclusão, embora a Teoria do Cenário da Bomba Relógio ofereça uma perspectiva instigante sobre a necessidade de equilíbrio entre segurança e direitos humanos, sua aplicação no sistema jurídico brasileiro é amplamente inviável. A Constituição Federal de 1988 e os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário estabelecem proteções rígidas contra a tortura, que configuram barreiras insuperáveis para a adoção dessa teoria.

Portanto, o direito brasileiro preserva a dignidade da pessoa humana como um valor absoluto, reforçando o compromisso do país com a proteção integral dos direitos humanos, mesmo em contextos de extrema emergência.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa possui caráter transversal e foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, abrangendo Artigos, Teses, Dissertações e demais documentos da literatura jurídica, focando especialmente na Legislação Federal vigente. O período de realização da pesquisa compreendeu 6 anos, de 2019 a 2024, sem a identificação de legislações estaduais específicas.

Esta pesquisa possui caráter transversal e foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica que abrangeu artigos, teses, dissertações e outros documentos da literatura jurídica, além da legislação federal vigente, em um recorte temporal de 6 anos (2019–2024).

3. MÉTODO DE ABORDAGEM

A pesquisa *on-line* efetuada buscou arquivos com a temática proposta neste artigo, delimitando-se em abordar a possibilidade da Teoria do Cenário da Bomba Relógio no sistema jurídico brasileiro.

Assim, a pesquisa baseada em uma revisão de literatura delimitou-se na coleta de artigos de direito dos últimos seis anos (exceto Leis e Decretos e obras de grande relevância acadêmica), com publicações realizadas entre janeiro de 2019 e outubro de 2024.

A busca pelos periódicos e demais fontes de informação para esta pesquisa foi realizada por meio de uma estratégia que integrou publicações multidisciplinares e especializadas na área de Direito. Foram consultados repositórios e bases de dados que agregam artigos, teses, dissertações e documentos oficiais, possibilitando a análise de diversas perspectivas teóricas e práticas. Entre os periódicos selecionados destacam-se:

Revista Feminismos, que, por exemplo, publicou o estudo de Dantas (2023) sobre as implicações da Teoria da Bomba-Relógio na obtenção de provas em procedimentos judiciais;

Revista Jurídica do Nordeste Mineiro, que abordou o uso da tortura para obtenção de provas (de Freitas Jardim et al., 2020);

Revista Processus Multidisciplinar, que discutiu questões relativas à violação dos direitos humanos, conforme exemplificado pelo trabalho de Machado (2023);

Coletânea Jurídica II, onde Rodrigues e Massali (2024) analisaram os desdobramentos da relativização dos direitos no âmbito penal.

Além dessas publicações, a pesquisa incluiu a consulta a documentos oficiais, como a Constituição da República, a Lei nº 9.455/1997 e decisões do Supremo Tribunal Federal, assegurando uma fundamentação teórica robusta e atualizada para o estudo dos temas em questão.

Para a exclusão, foram direcionados os critérios como: a) Não possuir vínculo com a temática norteadora, b) Publicação inferior ao período datado para esta pesquisa – dos últimos 6 anos e c) Outros estudos que não forneçam dados satisfatórios das problemáticas interpostas neste estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. TEORIA DO CENÁRIO DA BOMBA RELÓGIO

A Teoria do Cenário da Bomba Relógio surgiu como uma proposta teórica para lidar com situações extremas que ameaçam a segurança coletiva, em que ações imediatas podem ser necessárias para evitar danos catastróficos. A ideia central é a de que, em cenários de emergência, como uma ameaça de bomba prestes a explodir, poderiam ser admitidas medidas drásticas, incluindo a tortura, para obter informações cruciais de indivíduos suspeitos que, em teoria, saberiam como neutralizar o perigo (Silva *et al.*, 2021).

Essa teoria levanta uma série de questões éticas e jurídicas, especialmente em sistemas legais que valorizam os direitos humanos e a dignidade da pessoa, e sua origem está enraizada em uma série de dilemas morais e práticos enfrentados por estados em

momentos de crise. Historicamente, a Teoria do Cenário da Bomba Relógio ganhou maior destaque a partir do contexto de enfrentamento ao terrorismo, especialmente após os ataques de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos (Abreu, 2023).

A partir desse evento, a luta contra o terrorismo tomou proporções globais e, com ela, surgiu o debate sobre o uso de medidas extremas, como a tortura, para obter informações de suspeitos de atos terroristas. Nesse contexto, a teoria foi amplamente discutida como uma possível justificativa para métodos considerados ilegais e desumanos, em situações em que esses meios poderiam impedir a morte de milhares de pessoas. Embora controvérsia, essa teoria gerou reflexões sobre o limite entre segurança e direitos humanos (De Lima, 2021).

A filosofia por trás da Teoria do Cenário da Bomba Relógio remonta a dilemas éticos clássicos sobre o "mal menor", em que se questiona se a realização de um mal em menor escala pode ser justificável para evitar um mal maior. Filósofos utilitaristas, como Jeremy Bentham, discutiram se a tortura poderia ser moralmente aceitável em situações de emergência, argumentando que o sofrimento infligido a um único indivíduo poderia ser justificado para salvar inúmeras vidas (Rodrigues; Massali, 2024).

Essa lógica utilitarista foi, de certa forma, incorporada na formulação da Teoria do Cenário da Bomba Relógio, embora outros filósofos e juristas questionem se é possível justificar a tortura sob qualquer circunstância, considerando que isso pode violar os direitos fundamentais e a dignidade humana. A disseminação da Teoria do Cenário da Bomba Relógio como uma proposta debatida no Direito e nas relações internacionais reflete o aumento das ameaças terroristas e a necessidade de uma resposta rápida e eficaz (De Lima, 2021).

Com o aumento das atividades terroristas, governos de vários países passaram a lidar com situações onde suspeitos poderiam ter informações cruciais para evitar ataques. A pressão por respostas imediatas em contextos de emergência levou à construção dessa teoria, que supostamente busca equilibrar a proteção dos direitos fundamentais com a proteção da sociedade. Contudo, essa abordagem cria uma tensão ética complexa entre a necessidade de segurança e o compromisso com os direitos humanos (Rodrigues; Massali, 2024).

A teoria também foi discutida em ambientes acadêmicos, onde estudiosos de Direito Internacional e Direitos Humanos exploraram suas implicações. Entre os teóricos que discutiram o tema, o jurista e filósofo Alan Dershowitz é uma figura notável. Em suas obras, Dershowitz explora a possibilidade de regular o uso da tortura em contextos extremos e propõe, por exemplo, a ideia dos "mandados de tortura" — autorizações formais emitidas por juízes para permitir o uso da tortura em casos de bomba relógio. Segundo ele, regular a prática seria uma forma de torná-la menos arbitrária e de minimizar os abusos, caso essa medida extrema fosse considerada inevitável. No entanto, essa proposta foi amplamente criticada por outros juristas e defensores dos direitos humanos (Abreu, 2023).

Os críticos da Teoria do Cenário da Bomba Relógio argumentam que, ao permitir a tortura em casos excepcionais, abre-se um precedente perigoso que pode ser explorado para justificar práticas desumanas. Em países onde direitos humanos são vulneráveis, a flexibilização da proibição da tortura pode levar a abusos sistêmicos, e a tortura, de exceção, pode se tornar prática comum (De Lima, 2021).

Além disso, os críticos defendem que, uma vez que a dignidade humana é um valor inalienável, ela não deve ser relativizada, mesmo em contextos de crise. Esse argumento se baseia em princípios éticos deontológicos, que afirmam que certos atos são moralmente errados, independentemente das consequências (Muggiati, 2024).

Outro ponto de crítica é a eficácia da tortura como método de obtenção de informações confiáveis. Diversos estudos e relatórios, como os divulgados pela Anistia Internacional e por organizações de direitos humanos, mostram que a tortura pode levar a confissões falsas, pois os torturados, sob extremo sofrimento, muitas vezes fornecem informações incorretas ou sem base para tentar pôr fim ao sofrimento (Cabral, 2019).

Nesse sentido, os críticos defendem que a utilização da tortura em cenários de bomba-relógio pode, na verdade, ser contraproducente, levando a resultados equivocados que podem comprometer ainda mais a segurança. A Teoria do Cenário da Bomba Relógio continua a ser um tema de intenso debate entre teóricos e legisladores, especialmente em sistemas jurídicos que se baseiam na proteção de direitos humanos (Abreu, 2023).

Embora seja uma abordagem que visa responder a situações extremas, seu potencial de aplicação é altamente controverso, pois pode comprometer valores fundamentais e abrir espaço para arbitrariedades. Em países que valorizam a proteção dos direitos humanos, essa teoria é amplamente rejeitada, pois sua implementação contraria princípios de dignidade humana e de justiça (De Freitas Jardim; Gomes; Dos Santos, 2020).

Em suma, a Teoria do Cenário da Bomba Relógio surgiu em um contexto de resposta ao terrorismo, propondo uma solução extrema para situações de risco iminente. No entanto, seu embasamento ético é alvo de críticas substanciais, pois a relativização dos direitos humanos representa um desafio para sistemas que defendem a integridade e dignidade das pessoas (Rodrigues; Massali, 2024).

A teoria continua sendo mais uma ferramenta teórica para discussões filosóficas e éticas sobre o limite da atuação estatal em defesa da segurança pública, mas sua aplicação prática é limitada e contestada, especialmente em contextos onde os direitos humanos são protegidos como valores inalienáveis (Abreu, 2023).

A existência e discussão sobre a Teoria do Cenário da Bomba Relógio destacam o dilema contemporâneo entre segurança e direitos humanos, e a complexidade de definir os limites da atuação estatal em situações de emergência. Ela permanece uma proposta teórica de difícil aceitação na prática, uma vez que a aplicação de medidas como a tortura representa uma ameaça à estrutura dos direitos fundamentais e à moralidade pública. Para muitos, a existência dessa teoria serve apenas para reforçar a necessidade de alternativas que respeitem a dignidade humana e garantam a segurança da sociedade sem comprometer os valores centrais de um sistema democrático (De Lima, 2021).

4.2. IMPLICAÇÕES LEGAIS PARA A TEORIA

A Teoria do Cenário da Bomba Relógio é uma proposta teórica que sugere a adoção de medidas extremas, como a tortura, em situações de emergência para impedir uma tragédia iminente, como uma explosão ou um ataque em larga escala. Em um cenário hipotético, a teoria justifica que, diante de uma ameaça iminente e de grande magnitude,

seria aceitável utilizar práticas normalmente proibidas, como a tortura, para obter informações cruciais (De Freitas Jardim; Gomes; Dos Santos, 2020).

Embora o objetivo central seja a proteção coletiva, essa teoria gera profundas implicações jurídicas e levanta questionamentos sobre os limites dos direitos humanos, a responsabilidade do Estado e a possibilidade de relativização dos princípios constitucionais em situações de crise (Abreu, 2023).

A primeira e mais evidente consequência jurídica da adoção da Teoria do Cenário da Bomba Relógio é o conflito com os direitos humanos. Em âmbito internacional, a tortura é expressamente proibida por convenções e tratados, como a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, da ONU, assinada por muitos países, incluindo o Brasil (Cabral, 2019).

O princípio da dignidade humana, presente em legislações constitucionais e em acordos internacionais, é um direito inalienável, não passível de relativização, mesmo em contextos de emergência. Portanto, a aplicação dessa teoria cria um conflito direto com o ordenamento jurídico dos países signatários desses tratados (Abreu, 2023).

Além disso, a aplicação da Teoria do Cenário da Bomba Relógio pode levar a consequências penais para os agentes públicos envolvidos em práticas de tortura. Em países onde a tortura é criminalizada, como no Brasil, qualquer agente que participe ou permita esse tipo de ato estaria sujeito a sanções penais (Abreu, 2023).

A Constituição Federal de 1988 classifica a tortura como crime inafiançável e imprescritível, o que significa que os responsáveis não teriam direito a fiança e poderiam ser processados a qualquer momento. Assim, mesmo que se alegue uma situação de urgência ou justificativa de proteção coletiva, os agentes estariam violando normas constitucionais e poderiam responder judicialmente por seus atos (Brasil, 1988).

Uma consequência indireta, mas significativa, seria a abertura de precedentes legais perigosos. A partir do momento em que se admite a possibilidade de flexibilizar o uso da tortura em contextos extremos, cria-se um precedente que pode ser explorado para justificar abusos futuros (Dos Santos, 2019).

Em países onde os direitos humanos são mais frágeis, essa relativização pode facilitar a normalização de práticas cruéis e degradantes, comprometendo o Estado de Direito e abrindo margem para arbitrariedades. Esse precedente afeta diretamente a proteção dos direitos individuais, pois, uma vez permitido o uso de métodos extremos, pode-se observar um aumento da incidência desses métodos em outros contextos (Silva *et al*., 2021).

Outra consequência importante diz respeito à credibilidade e integridade do Estado perante a comunidade internacional. Muitos países, especialmente aqueles comprometidos com a proteção dos direitos humanos, enfrentariam repercussões diplomáticas ao adotar práticas que violam convenções internacionais (Dos Santos, 2019).

A aceitação da Teoria do Cenário da Bomba Relógio poderia prejudicar relações diplomáticas, provocar sanções ou restrições internacionais e afetar a reputação do país. Além disso, o país poderia ser alvo de processos em tribunais internacionais, como a Corte Interamericana de Direitos Humanos, sendo responsabilizado por permitir práticas que desrespeitam os direitos humanos (Abreu, 2023).

A aplicação dessa teoria também traz implicações jurídicas para o sistema de justiça interno. Aceitar que a tortura possa ser utilizada em determinadas circunstâncias colocaria o Judiciário em uma posição contraditória, ao permitir, mesmo que em casos excepcionais, algo que é expressamente vedado pela legislação (Abreu, 2023).

Em países como o Brasil, onde os direitos humanos são cláusulas pétreas, o sistema de justiça estaria comprometido ao legitimar atos contrários à Constituição. O Poder Judiciário enfrentaria o desafio de conciliar a defesa dos direitos fundamentais com a necessidade de segurança, o que enfraqueceria a integridade do sistema jurídico e poderia gerar desconfiança na sociedade (Silva *et al*., 2021).

Além disso, há consequências para os próprios agentes que praticarem a tortura, mesmo que sob ordens superiores ou em contextos de urgência. O princípio da "obediência devida" não é aceito como justificativa para a prática de tortura em muitos países. Agentes que agirem sob ordens superiores, mas que praticarem a tortura, podem ser considerados responsáveis por violar os direitos humanos (De Lima, 2021).

Isso significa que esses agentes poderiam ser processados penalmente, mesmo que estivessem apenas cumprindo ordens, uma vez que a tortura é vista como uma violação que nenhum contexto pode justificar. Outro ponto relevante são as consequências sociais da adoção da Teoria do Cenário da Bomba Relógio. A utilização de práticas extremas pode causar um impacto negativo na confiança da população nas instituições estatais (Silva *et al*., 2021).

O uso da tortura, mesmo em casos isolados, gera desconfiança em relação ao Estado e pode ser percebido como uma violação da ética pública. Esse cenário contribui para a erosão da legitimidade do Estado e pode levar a um aumento do descontentamento social, já que a população pode ver as instituições como arbitrárias e desrespeitosas aos direitos fundamentais (De Lima, 2021).

Em termos éticos, a teoria também enfrenta forte resistência e traz consequências para o papel do Estado enquanto protetor da dignidade humana. Ao adotar práticas desumanas, o Estado contradiz seu papel fundamental de promotor da justiça e de defensor dos direitos humanos. Essa contradição leva a uma desconstrução dos valores democráticos e mina a moralidade pública, pois o Estado estaria aplicando medidas que desconsideram os princípios que deveria proteger. Esse tipo de ação pode comprometer o compromisso ético do Estado e coloca em risco os alicerces de uma sociedade justa e democrática (De Lima, 2021).

No mais, há ainda implicações para o futuro da legislação e dos direitos fundamentais. Ao se abrir espaço para práticas que violam direitos humanos, existe o risco de que futuras legislações possam ampliar as permissões para atos arbitrários em nome da segurança pública. O cenário de bomba relógio, em vez de ser uma exceção, pode acabar normalizando a ideia de que, em casos de crise, os direitos podem ser flexibilizados. Esse tipo de flexibilização coloca em risco o conceito de direitos fundamentais como valores inegociáveis e inalienáveis, transformando-os em elementos condicionais, sujeitos a contextos e interesses (Abreu, 2023).

A Teoria do Cenário da Bomba Relógio, apesar de ser uma abordagem teórica destinada a responder a emergências, gera profundas e complexas consequências jurídicas para os países que tentam implementá-la. Desde conflitos com tratados internacionais até a erosão da confiança pública e o enfraquecimento da ética pública, as

implicações de adotar essa teoria vão além dos benefícios imediatos que ela poderia proporcionar (De Freitas Jardim; Gomes; Dos Santos, 2020).

Portanto, enquanto alguns argumentam que ela pode ser uma resposta viável em contextos extremos, a maioria dos sistemas jurídicos modernos rejeita a sua aplicabilidade prática, optando pela preservação dos direitos humanos como base do Estado de Direito. Dessa forma, os impactos legais, éticos e sociais reforçam a importância de buscar alternativas que respeitem a dignidade humana, mesmo nas situações mais urgentes (Silva *et al*., 2021).

4.3. MEIOS ALTERNATIVOS DA LEI PARA A TEORIA DO CENÁRIO DA BOMBA-RELÓGIO

A Teoria do Cenário da Bomba Relógio levanta um dilema profundo entre a necessidade de garantir a segurança pública e a obrigação de respeitar os direitos humanos. Diante da iminência de uma tragédia, essa teoria propõe que medidas extremas, como a tortura, poderiam ser justificáveis para obter informações cruciais de suspeitos que poderiam ajudar a evitar o desastre (De Lima, 2021).

No entanto, essa abordagem é amplamente criticada por violar princípios fundamentais dos direitos humanos e abrir precedentes perigosos para abusos e arbitrariedades. Em vez de recorrer à tortura, o Estado pode adotar meios alternativos, respeitando a legislação e preservando a dignidade humana (Muggiati, 2024).

Um dos meios alternativos mais eficazes para lidar com cenários de emergência sem violar direitos humanos é o aprimoramento das técnicas de investigação e inteligência. Em muitos casos, informações cruciais podem ser obtidas por meio de investigações detalhadas e do uso de tecnologia avançada, como vigilância eletrônica, análise de dados e rastreamento de comunicações (Silva *et al*., 2021).

Essas ferramentas permitem que as autoridades rastreiem ameaças sem recorrer a métodos que comprometam os direitos fundamentais. A inteligência de qualidade e a investigação preventiva, quando bem aplicadas, podem ser mais eficazes do que o uso de tortura, fornecendo informações precisas e preservando a integridade das pessoas envolvidas (Muggiati, 2024).

Além disso, o treinamento em técnicas avançadas de interrogatório psicológico pode ser uma alternativa eficaz para a obtenção de informações. Técnicas como o "*rapport building*", que consiste em construir uma relação de confiança entre o interrogador e o suspeito, têm demonstrado ser eficazes em contextos investigativos. Em vez de utilizar métodos de coerção física, essas técnicas buscam persuadir o indivíduo a cooperar, explorando fatores psicológicos e criando um ambiente de comunicação (Abreu, 2023).

O uso de técnicas psicológicas pode evitar o trauma e os danos causados pela tortura, além de oferecer uma abordagem ética e legal. A mediação e a negociação também podem ser estratégias alternativas importantes para lidar com situações de crise. Em um cenário de bomba-relógio, agentes de segurança treinados podem estabelecer um diálogo com o suspeito, oferecendo incentivos para que ele coopere voluntariamente (Silva *et al*., 2021).

A negociação pode envolver a promessa de benefícios legais ou a garantia de que ele não sofrerá maus-tratos, o que pode encorajar o suspeito a revelar informações sem a necessidade de violência. Em muitos casos, a mediação pode ser mais eficaz do que a

coerção, pois evita a resistência do suspeito e cria um ambiente em que ele se sente seguro para cooperar.

Outra alternativa legal seria o fortalecimento das políticas de cooperação entre as agências de segurança e as comunidades. Muitas vezes, indivíduos que possuem informações importantes sobre ameaças de segurança fazem parte de redes locais ou comunidades que podem cooperar com as autoridades, fornecendo informações valiosas (Silva *et al*., 2021).

Essa cooperação pode ser incentivada por meio de campanhas de conscientização, programas de proteção à testemunha e incentivos financeiros para pessoas que forneçam informações sobre ameaças. A criação de uma cultura de colaboração e confiança entre as comunidades e o Estado pode ajudar a prevenir situações de crise antes que elas cheguem a um ponto extremo (Rodrigues; Massali, 2024).

A transparência e a supervisão na atuação das forças de segurança também são essenciais para garantir que as investigações ocorram dentro dos limites da lei. Mecanismos de supervisão externa, como a criação de conselhos independentes de monitoramento ou comissões de direitos humanos, permitem que o uso de métodos alternativos seja avaliado e aprimorado continuamente (De Lima, 2021).

A supervisão atua como uma forma de controle para que as autoridades não adotem práticas abusivas, garantindo que os meios utilizados estejam em conformidade com os princípios do Estado de Direito e dos direitos humanos. Além dos métodos de inteligência e supervisão, os avanços na tecnologia de análise comportamental e inteligência artificial podem ser explorados como alternativas (Rodrigues; Massali, 2024).

A inteligência artificial, por exemplo, é capaz de analisar comportamentos e detectar padrões suspeitos, antecipando ameaças antes que se tornem uma emergência. Ferramentas de análise de dados também podem identificar redes criminosas e prever comportamentos de risco, ajudando as forças de segurança a atuar preventivamente. A aplicação dessas tecnologias, em conformidade com os direitos fundamentais, possibilita que as autoridades obtenham informações valiosas de forma ética e legal (Abreu, 2023).

Outro método alternativo é o uso de programas de delação premiada em contextos de emergência. A delação premiada oferece benefícios legais para suspeitos que cooperem com a investigação, fornecendo informações sobre atos criminosos e possíveis ameaças. Esse tipo de programa incentiva o suspeito a cooperar de forma voluntária, reduzindo o risco de abusos e permitindo que as autoridades obtenham informações confiáveis (Silva *et al*., 2021).

A delação premiada, quando realizada sob supervisão judicial, é uma ferramenta legal que garante o respeito aos direitos fundamentais, tornando-se uma alternativa válida para evitar a necessidade de medidas extremas. A formação e capacitação dos agentes de segurança para lidar com situações de crise também desempenham um papel importante como meio alternativo. Em vez de depender de métodos coercitivos, as forças de segurança podem ser treinadas para utilizar técnicas de gerenciamento de crises, comunicação e negociação (Rodrigues; Massali, 2024).

Cursos especializados e treinamentos contínuos capacitam os agentes a agirem de forma ética e eficaz, evitando a tortura e outros métodos que violem os direitos humanos. A capacitação é essencial para que os profissionais desenvolvam habilidades que respeitem a dignidade humana, mesmo em situações de alta pressão. Assim, a

implementação de políticas públicas voltadas à prevenção de conflitos e ao combate ao terrorismo é outro meio alternativo que pode reduzir a necessidade de medidas extremas.

Programas de prevenção ao terrorismo e políticas de segurança pública podem identificar e neutralizar ameaças antes que se tornem crises iminentes. Além disso, a cooperação com outros países na troca de informações e experiências pode fortalecer as estratégias preventivas, permitindo que o Estado atue de forma antecipada e evite a necessidade de métodos drásticos (De Lima, 2021).

A criação de uma legislação específica que defina os limites da atuação estatal em contextos de crise também pode ser uma solução alternativa. Em vez de permitir práticas extremas como a tortura, a legislação pode estabelecer normas claras para situações de emergência, definindo quais medidas podem ser adotadas e sob quais condições (Rodrigues; Massali, 2024).

Essa legislação serviria como um guia para as autoridades, orientando-as a atuar dentro dos limites legais e garantindo a proteção dos direitos humanos em qualquer circunstância. Embora a Teoria do Cenário da Bomba Relógio ofereça uma perspectiva sobre como lidar com ameaças extremas, os meios alternativos à tortura representam opções mais éticas, legais e eficazes para a segurança pública (De Lima, 2021).

A investigação preventiva, as técnicas de negociação, o uso de inteligência e a supervisão externa são exemplos de estratégias que preservam a dignidade humana sem comprometer a eficácia das ações de segurança. Adotar esses métodos alternativos reforça o compromisso com o Estado de Direito e com os direitos fundamentais, mostrando que é possível responder a crises sem sacrificar os valores que fundamentam a justiça e a democracia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da possibilidade de adoção da Teoria do Cenário da Bomba Relógio no sistema jurídico brasileiro destaca a complexidade de compatibilizar princípios de segurança pública com a proteção inalienável da dignidade humana. A legislação brasileira, ancorada na Constituição Federal de 1988, apresenta uma estrutura rígida e garantista, cujo objetivo é preservar a dignidade da pessoa humana em todas as circunstâncias. Isso reflete uma opção deliberada do constituinte por um modelo de direito que prioriza o valor absoluto dos direitos fundamentais, mesmo em situações extremas.

Esse modelo visa consolidar a democracia brasileira e evitar que o país adote práticas que comprometam a integridade da dignidade humana. É relevante considerar que o sistema jurídico brasileiro baseia-se em um paradigma de direitos que privilegia a proteção do indivíduo contra qualquer forma de abuso de poder. Historicamente, o Brasil passou por períodos de repressão e violência institucional, como na ditadura militar, que deixou marcas profundas e impediu o desenvolvimento de uma cultura jurídica favorável à flexibilização de direitos.

Nesse contexto, a ideia de relativizar os direitos fundamentais, mesmo em nome da segurança coletiva, é amplamente rejeitada, uma vez que pode representar um retrocesso às garantias democráticas arduamente conquistadas. Além disso, o Brasil é signatário de diversos tratados internacionais que reforçam seu compromisso com a proteção integral da dignidade humana.

A análise da possibilidade de adoção da Teoria do Cenário da Bomba Relógio no sistema jurídico brasileiro evidencia a complexidade de conciliar os princípios de segurança pública com a proteção inalienável das garantias fundamentais da pessoa humana. A legislação brasileira, alicerçada na Constituição Federal de 1988, apresenta uma estrutura rígida e garantista, cujo objetivo é preservar a dignidade da pessoa humana em todas as circunstâncias. Tal configuração reflete uma escolha deliberada do constituinte por um modelo de direito que prioriza o valor absoluto dos direitos fundamentais, mesmo em situações extremas, com vistas a consolidar a democracia e impedir a implementação de práticas que possam comprometer a integridade dessas garantias essenciais.

É importante destacar que o sistema jurídico brasileiro se fundamenta num paradigma de proteção que privilegia o indivíduo contra qualquer forma de abuso de poder. Historicamente, o país enfrentou períodos de repressão e violência institucional, como durante a ditadura militar, os quais deixaram marcas profundas e dificultaram o desenvolvimento de uma cultura jurídica voltada à flexibilização dos direitos. Nesse contexto, a ideia de relativizar os direitos fundamentais, mesmo em nome da segurança coletiva, é amplamente rejeitada, pois pode representar um retrocesso às conquistas democráticas arduamente alcançadas.

Ademais, o Brasil é signatário de diversos tratados internacionais que reforçam seu compromisso com a proteção integral das garantias fundamentais da pessoa humana.Esses tratados, ao estabelecer normas claras contra a tortura e outras práticas desumanas, dificultam a implementação de exceções para casos extremos, como os sugeridos pela Teoria do Cenário da Bomba Relógio. O compromisso com esses acordos internacionais implica uma postura de respeito irrestrito aos direitos fundamentais, o que fortalece o entendimento de que o Estado deve buscar alternativas que respeitem a dignidade humana, mesmo diante de ameaças urgentes.

É possível argumentar, por outro lado, que a segurança pública é uma função essencial do Estado, e que a proteção coletiva em situações extremas poderia justificar ações excepcionais. No entanto, o Direito brasileiro impõe limites rígidos à atuação estatal, reconhecendo que a flexibilização desses direitos fundamentais, ainda que em situações de crise, abre margem para abusos e pode comprometer a integridade do sistema jurídico como um todo.

A possibilidade de que tais medidas venham a ser utilizadas fora de contextos extremos gera um risco considerável para a população e para a segurança dos direitos fundamentais. Dessa forma, embora a Teoria do Cenário da Bomba Relógio possa parecer uma alternativa viável em situações excepcionais, sua aplicação no Brasil é inviável sob o atual sistema constitucional.

As barreiras impostas pela Constituição Federal de 1988 e pelos tratados internacionais visam garantir que o país mantenha um compromisso ético e jurídico com a dignidade humana. Mesmo diante de eventuais desafios à segurança pública, a proteção dos direitos fundamentais permanece como prioridade, assegurando que o Estado brasileiro atue dentro dos limites legais e éticos. Em síntese, o ordenamento jurídico brasileiro consolida uma postura de intransigência frente a qualquer prática que viole os direitos humanos. A impossibilidade de adoção da Teoria do Cenário da Bomba Relógio no Brasil evidencia o compromisso do país com a defesa de valores democráticos e de respeito à dignidade da pessoa humana.

Assim, a solução para os dilemas entre segurança e direitos fundamentais deve ser encontrada no fortalecimento das instituições e no aprimoramento de políticas públicas que promovam a proteção coletiva sem comprometer a integridade dos direitos individuais. Dessa forma, o Brasil reafirma seu compromisso com a justiça e os direitos humanos, em consonância com o que preconiza sua Constituição e as normas internacionais.

REFERÊNCIAS

[1] ABREU, Lucas Brito. Teoria finalista da ação: formulações e influência na reforma da parte geral do código penal. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito)-Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

[2] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

[3] BRASIL. **Lei n.º 9.455, de 7 de abril de 1997.** Define os crimes de tortura e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 abr. 1997.

[4] CABRAL, Maria Luiza Gazzaneo. A tortura e o Estado democrático de direito: a dignidade da pessoa humana é um princípio absoluto ou um valor ponderável?. **Rubén Miranda Gonçalves, p. 48, 2019.**

[5] **CONVENÇÃO contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. Adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1984**. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-torture-and-other-cruel-inhuman-or-degrading. Acesso em: 01 de out. de 2024.

[6] DANTAS, Ana Carolina Lessa. Desarmar a bomba-relógio: compreensões jurídicas sobre a prova em pedidos para a retirada cirúrgica do contraceptivo Essure. **Revista Feminismos**, v. 11, n. 2, 2023.

[7] DE FREITAS JARDIM, Guthierre; GOMES, Junior Ferreira; DOS SANTOS, Fábio Marinho. A TEORIA DA BOMBA-RELÓGIO E O USO DA TORTURA PARA OBTENÇÃO DE PROVAS. **Revista Jurídica do Nordeste Mineiro,** v. 2, n. 1, 2020.

[8] DE LIMA, Renato Somensi. TEORIA DA RESPONSABILIDADE CIVIL SEM DANO: Prevenção nas hipóteses de risco ao meio ambiente. **Res Severa Verum Gaudium**, v. 6, n. 1, 2021.

[9] DOS SANTOS, Reginaldo Guimarães. **O DIREITO PENAL NO ÂMBITO DA POLÍTICA CRIMINAL.** 2019.

[10] MACHADO, Elaine Drumond. Estado x Ressocialização: o grito de dor dos apenados e a violação dos direitos humanos. **Revista Processus Multidisciplinar**, v. 4, n. 8, p. 32-41, 2023.

[11] MUGGIATI, Ruy. Direitos humanos no processo penal e na execução penal. In: **Francis-Yearbook of Legal Science and Humans Rights: Tribute to Prof. Dr. Cândido Furtado Maia Neto. Câmara Brasileira do Livro,** 2024. p. 608-622.

[12] RODRIGUES, Tatiani Ribeiro; MASSALI, Me Wilson Euclides Guazzi. **DIREITO PENAL DO INIMIGO: A RELATIVIZAÇÃO DE DIREITOS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ATUALIDADE.** COLETÂNEA JURÍDICA II, p. 109, 2024.

[13] SILVA, Ronaldo Campos et al. Finanças Públicas Instrumentais. **Desenvolvimento, Igualdade e Justiça. Superando os mitos do neoliberalismo nas finanças públicas brasileiras.** 2021.

[14] SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Decisões sobre direitos fundamentais.** Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia. Acesso em: 01 de out. de 2024

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson